

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: II. stupeň ZŠ
Kombinace: zeměpis - tělesná výchova

Sociální vztahy ve školní třídě a jejich ovlivnění učitelem
Social relationships in a schoolroom and the teacher's influence on them
Soziale Verhältnisse in Schulklasse und ihr Beeinflussung Lehrer

Diplomová práce: 024-FP-KPP-07

Autor:
Robert JASA

Podpis:

Adresa:
Březinova 338/29
407 53 Jiříkov

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
75	18685	0	0	34	1

V Liberci dne: 2. 5. 2008

Katedra: KPP

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Robert Jasa

adresa: Březinova 338/29, 407 53 Jiříkov

obor (kombinace): TV - Z

Název DP: Sociální vztahy ve školní třídě a jejich ovlivnění učitelem

Název DP v angličtině: Social relationships in a schoolroom and the teacher's influence on them

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant:

Termín odevzdání: květen 2008

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 3.6.2007

.....

děkan

.....

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30. 4. 2008

Robert Jasa

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Jitce Josífkové, vedoucí mojí práce, za její cenné rady, podporu a pomoc při vzniku této práce.

SOCIÁLNÍ VZTAHY VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ A JEJICH OVlivNĚNÍ UČITELEM

JASA Robert

DP - 2008

Vedoucí DP: PhDr. Jitka Josífková

Klíčová slova

sociální vztahy, rozvoj sociálních dovedností, sociální skupina, školní klima, sociogram, zásobník her, Národní program rozvoje vzdělávání, Rámcový vzdělávací program, osobnostní a sociální výchova, současný stav vzdělávání

Resumé

V této diplomové práci se zabývám rozvojem sociálních dovedností žáků na II. stupni základní školy a ovlivnění klimatu školní třídy učitelem. Pro naši praktickou část práce jsem si vytyčil dva hlavní cíle: provést rozbor sociálních vztahů ve třídě a na jeho základě vytvořit zásobník her.

Teoretická část práce pojednává o sociálních skupinách, vztazích, sociálních dovednostech, školním klimatu a dovednostech a možnostech učitele, jak může ovlivňovat vztahy ve třídě. Rovněž se zde věnuji probíhajícím změnám ve školství, které navrhuje Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století ve zprávě Učení je skryté bohatství a na ni navazující Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program. Přínosem v teoretické části pro mne bylo propojení informací se současným přístupem školství k tomuto problému.

Těžištěm praktické části je zdůraznění významu sociálních dovedností a zavedení osobnostní sociální výchovy do vyučování a vypracování zásobníku her, které by byly použity při výuce v předmětech: občanské, tělesné výchovy, českého jazyka a zeměpisu a možná i dalších. Zároveň se zabývám výzkumem tříd VI. ročníku za účelem zjištění změn na začátku a na konci sociálně psychologického výcviku, kterých bylo dosaženo. Přínosem v této části pro mne bylo vytvoření a samotná realizace her.

SOCIAL RELATIONSHIPS IN A SCHOOLROOM AND THE TEACHER'S INFLUENCE ON THEM

JASA Robert

DP - 2008

Vedoucí DP: PhDr. Jitka Josífková

Key words

development of social skills, social group, social relations, school climate, sociogram, game reservoir, National programme of education development, General educational programme, personal and social education, contemporary state of education

Summary

The work deals with the development of pupils' social skills at primary school, with respect to the climate of the school classes. For the practical part of our work, we have set two main goals: to create a reservoir of games that deal with the development of social skills, and also to analyse the social relations in the class.

The theoretical part of the work explains the foundations and notions from the field of social psychology and some its parts, such as the theories of social groups, relations, social skills and school climate. We also deal with the proceeding changes in the school system, having been suggested in the report „Learning is a hidden wealth“ of the International commission Education for 21st century, and the following National programme of education development and General educational programme.

The focus of the practical part is the emphasizing of the significance of the social skills and introducing the personal social education into the teaching and creating a reservoir of games usable in the classes. We also deal with the research in the classes of the sixth grade, for the purposes of an analysis of social relations in the class, depending on previous pedagogical direction of the class.

SOZIALE VERHÄLTNISSE IN SCHULKLASSE UND IHR BEEINFLUSSUNG LEHRER

JASA Robert

DP - 2008

Vedoucí DP: PhDr. Jitka Josífková

Schlüsselbegriffe

Soziale Verhältnisse, die Entwicklung von sozialen Fertigkeiten, soziale Gruppen, das Schulklima, Spielkomplexe, das Nationalprogramm für Bildungsentwicklung, das Rahmenausbildungsprogramm, individuelle und soziale Erziehung, der aktuelle Stand der Erziehung

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten von Schülern der Sekundarstufen auf Grundschulen und die Beeinflussung des Klassenklimas durch den Lehrer. Für den praktischen Teil meiner Diplomarbeit habe ich mir zwei Hauptaufgaben gestellt: eine Gesamtanalyse von sozialen Verhältnissen innerhalb der Schulklasse durchzuführen und aufgrund dieser Kenntnisse Spielkomplexe zu erstellen.

Der theoretische Teil meiner Diplomarbeit befasst sich mit der Thematik von sozialen Gruppen, Beziehungen und sozialen Fertigkeiten. Weiter bietet Sie einen Überblick über das Schulklima, die Fertigkeiten und Möglichkeiten des Lehrers; wie er die Beziehungen und Verhältnisse in der Schulklasse beeinflussen kann. Gleichermäßen beschäftige ich mich mit den laufenden Veränderungen im Schulwesen, die die Internationale Bildungskommission für das 21. Jahrhundert im Bericht mit dem Titel „Lernen ist das verdeckte Reich“ im Nationalprogramm für Bildungsentwicklung und im Rahmenausbildungsprogramm vorschlägt. Der Beitrag des theoretischen Teiles war für mich die Verbindung von Informationen mit der gegenwärtigen Einstellung des Schulwesens zu diesem Problem.

Der Schwerpunkt des praktischen Teiles meiner DA liegt in der Akzentuierung der Bedeutung von sozialen Fähigkeiten und die Einführung von individueller sozialer Erziehung in den Unterricht und die Nötigkeit der Ausarbeitung von Spielkomplexen, die in den folgenden Unterrichtsfächern angewandt werden können: Bürgerkunde, Sportunterricht, Tschechische Sprache, Erdkunde, uva. Zugleich befasste ich mich mit der Forschung über Schulklassen des VI. Jahrganges zwecks der Ermittlung von Veränderungen am Anfang und am Ende eines sozial-psychologischen Trainings, die erreicht wurden. Diese DA liefert für mich einen Beitrag in der Gestaltung und der Realisierung von Spielen.

Obsah:

Úvod

1. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	11
1.1. SOCIÁLNÍ SKUPINY A JEJICH CHARAKTERISTIKA.....	11
1.2. ŠKOLNÍ TŘÍDA	12
1.3. SOCIÁLNÍ ROLE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	14
1.4. KLIMA TŘÍDY	16
1.5. SKUPINOVÁ DYNAMIKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	18
2. CO POSKYTUJE SOUČASNÁ ŠKOLA (RVP)	20
2.1. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	21
2.2. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA NA ZŠ	21
2.2.1. <i>Propojenost a vztahy OSV</i>	22
2.2.2. <i>Přínosy průřezového tématu</i>	24
2.2.3. <i>Tematické okruhy průřezového tématu</i>	25
2.2.4. <i>Řešení prevence sociálně patologických jevů v OSV</i>	27
3. UČITEL, MOŽNOSTI JAK MŮŽE OVLIVŇOVAT VZTAHY	33
3.1. ROLE A POSTAVENÍ UČITELE	33
3.2. OSOBNOST UČITELE	33
3.3. DOVEDNOSTI UČITELE.....	35
3.4. OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	37
4. DIAGNOSTIKA TŘÍDY	43
4.1. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DIAGNOSTICKÝCH ÚDAJŮ	43
4.2. METODA ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ POMOCÍ STATISTICKÉHO PÁROVÉHO T-TESTU	44
5. CVIČENÍ A HRY PRO POSÍLENÍ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ VE TŘÍDĚ	45
5.1. HLAVNÍ ZÁSADY PŘI UVÁDĚNÍ HER	46
5.2. HRY A CVIČENÍ NA ROZVOJ INTERAKCE A KOMUNIKACE	48
5.3. HRY A CVIČENÍ NA ROZVOJ SOCIÁLNÍ PERCEPCE, POZNÁVÁNÍ DRUHÝCH A ZPĚTNÁ VAZBA.....	55
5.4. HRY A CVIČENÍ NA ROZVOJ SEBEDŮVĚRY A SEBEÚCTY	57
5.5. HRY A CVIČENÍ NA PODPORU POZITIVNÍHO KLIMATU VE TŘÍDĚ	60
CÍLE A REALIZACE VÝZKUMU.....	63
CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	64
6. ZÁVĚR	72
PŘÍLOHA Č. 1 DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ AKCEPTACE.....	1

Úvod

Jako téma Diplomové práce jsem si vybral „Sociální vztahy ve školní třídě a jejich ovlivnění učitelem“. Důvodem, proč jsem si toto téma vybral, byl silný zážitek z průběžné praxe, kterou jsem absolvoval na dvou dosti odlišných školách. Rozdíl byl v chování, pozornosti, přístupu k učení a v neposlední řadě i vztazích jak mezi dětmi, tak k učiteli.

První škola, na které jsem působil, byla mírně elitářská, zaměřená na sportovní a výběrové třídy. Druhá, byla typická městská, sídlištní škola, na které jsem poznal ten nepřehlédnutelný rozdíl v chování žáků, jak mezi sebou, tak i k učiteli. Zjistil jsem, že můj dosavadní přístup k žákům a metody výuky, které jsem používal již nefungují. Bylo nutné se zde více zabírat kázní a utišováním žáků než samotným výkladem látky. S takovou mírou nepozornosti a nezájmem jsem se na předešlé škole nesetkal. Další podstatný rozdíl jsem zaznamenal v chování žáků mezi sebou. Někteří jedinci se chovali ke svým spolužákům dosti hrubě a k projevům šikany docházelo mimo jiné i v šatnách před hodinou tělesné výchovy. Osobně jsem byl svědkem incidentu, který se odehrál při hodině tělesné výchovy, kdy si žáci řešili jakýsi problém fyzickým násilím.

Odlišnost těchto dvou školských zařízení si vysvětluji zejména několika faktory, např.: prostředí školy, žáci, kteří školu navštěvují, atd.. Svou část viny nesou také média a počítačové hry, ze kterých si děti berou příklad jak řešit problémové situace. Ale jsou to také rodiče, kteří nejeví dostatečný zájem o své děti, neplní tak funkci rodiny a přenechávají větší část výchovy na škole. Rodina a škola by měla v tomto období dítě ovlivňovat a především působit na ně tím správným směrem.

Bohužel jsem neměl možnost pracovat dále s touto třídou více než jen v mých aprobovaných předmětech. Proto jsem se rozhodl, že se pokusím vytvořit sociálně

psychologický výcvik, který by měl za úkol, pomocí her a cvičení, zkvalitnit a posílit vztahy ve třídě.

Cíle

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování problematiky sociálních vztahů ve třídě, budeme zjišťovat jejich utváření, průběh a souvislosti s působením učitele během školního roku. Pokusíme se nalézt narušené vztahy mezi žáky i k učiteli, popřípadě rozpoznat šikanu a možnosti jejího řešení.

Popíšeme konkrétní možnosti, jak zkvalitnit a posílit sociální vztahy mezi členy sociálního procesu, prostřednictvím sociálního učení sociálně psychologickým výcvikem.

Konkrétně bude průzkum zaměřen na zjištění sociálních rolí a sociometrického statutu jednotlivých žáků na začátku školního roku a v jeho průběhu, kdy budou sociální vztahy ovlivněny cíleně připravenými aktivitami zaměřenými na rozvoj, formování osobnosti, sociálních dovedností, rozvoj sociální komunikace, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, hry na podporu pozitivního klimatu ve třídě. Výzkum se zaměří na dvě třídy. Přičemž v jedné z nich budou pravidelně probíhat jmenované aktivity a hry pro zkvalitnění vztahů ve třídě, které jsou základem k úspěšnosti dětí v učení na základní škole, ale především v budoucím životě.

Dalším dílčím cílem je sestavení vlastního programu zaměřeného na rozvoj osobnosti, který by mohl sloužit učitelům, jako jakýsi návod, jenž bude zapotřebí v případech kdy skupina nebo školní třída bude vykazovat známky šikany, špatné práce se žáky při běžných hodinách, nebo špatného klimatu třídy. Program bude probíhat u žáků 6. třídy.

1. Školní třída jako sociální skupina

1.1. Sociální skupiny a jejich charakteristika

Během našeho života jsme od narození zařazováni ať už volně či mimovolně do různých sociálních skupin. Jako první nejdůležitější skupinou je rodina, která dítěti dává základní sociální dispozice do života. Následující skupinou do, které je člověk zařazen je škola, školní třída, nebo různé zájmové nebo vzdělávací skupiny, do skupin nejsme jen zařazováni, ale podle svých zájmů si vybíráme skupinu pro trávení volného času.

Sociální skupina je jeden ze základních pojmů sociologie a sociální psychologie. Za skupinu je obvykle považován soubor dvou nebo více osob, které sdílejí pocit příslušnosti ke skupině a jsou k sobě vázány relativně stabilními vzorci sociální interakce. Rozlišují se skupiny podle velikosti (malé a velké), podle typů vztahů (formální a neformální). Významným typem jsou rovněž vrstevnické neboli peer skupiny. Z pedagogického hlediska jde obvykle o formální skupiny (třída žáků) vyznačující se specifickými druhy vztahů.

Sociální skupiny vznikají z důvodu dosažení nějakého cíle. Dění ve skupině můžeme definovat jako souhrn prožívání a jednání jejich jednotlivých členů (viz níže skupinová dynamika). Každá skupina plní nějaké funkce. Mohou to být funkce oficiální. V těchto skupinách se lidé druží na základě společného motivačního zájmu nebo cíle. A také funkce sociálně-psychologické motivace u skupin náhodně vznikajících. Sociální skupiny nejsou statické, vyznačují se stálou dynamikou, vznikají, vyvíjejí se, zanikají, mění se jejich cíle, vztahy mezi členy skupiny, mění se vedení skupiny, role jednotlivých členů skupiny.

(Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

1.2. Školní třída

Nejdůležitější skupinou, vzhledem k mé práci je školní třída.

Školní třída je skupina formální, má svoji pevně stanovenou úlohu: vzdělávat se. Z časového hlediska se jedná obvykle o skupinu dlouhodobou. Z hlediska věkového se jedná o skupinu homogenní. Z hlediska pohlaví o skupinu heterogenní. Řadíme ji ke skupinám malým (někteří autoři rozlišují přechodný druh střední skupiny). Třída jako celek je ve výchově v podstatě jen prostředek nikoli cíl. Činnost žáka je do jisté míry ovlivněn školou a učitelem.

Třída je základní sociální a organizační jednotkou školy. Je to ucelená, relativně ohraničená skupina žáků, s nimiž učitel ve škole pracuje, které společně vyučuje. Není to útvar vzniklý nahodile, ale jeho vznik je do značné míry dán institucionálně.

Třídy v našich školách jsou věkově homogenní, avšak podle řady dalších hledisek důležitých pro výuku jsou heterogenní (pohlaví; kognitivní, motivační a osobnostní předpoklady; sociální zázemí žáků).

Jako každá instituce, i školní třída má svůj formální a neformální řád.

Formální řád je tvořen pravidly, která jsou dána zvenjšku za tím účelem, aby třída co nejlépe plnila své funkce. Patří mezi ně předpisy a nařízení zákonné i podzákonné úrovně, včetně školního a někde i třídního řádu, rozvrh hodin, třídní funkce (předseda a členové třídní samosprávy, žák zodpovědný za různé činnosti ap.). Formální řád třídy dokresluje a konkretizuje učitel psanými i nepsanými pravidly pro život třídy.

Neformální řád je dán spontánně a neuvědoměle vznikajícími sociálními vztahy ve třídě a zvyklostmi, jimiž se řídí sociální život třídy. Třída tak vytváří poměrně autonomní sociální organismus, kolektiv, který žije vlastním životem. Někdy hovoříme o kolektivu školní třídy. Kolektiv je zvláštní druh sociálních skupin, má pozitivní aspekty morální a výchovné. Čáp charakterizuje skupinu takto:

- Společensky hodnotné cíle
- Zařazení kolektivu do širšího kolektivu

- Společná činnost k dosažení cíle
- Určitá vnitřní organizace
- Osobní vztahy uvnitř kolektivu
- Dobrovolná ukázněnost členů kolektivu
- Společné cíle jsou i individuálními cíli jednotlivců
- Vznik společných zážitků

(Čáp, 1983, s. 268)

Neformální řád se může v dané třídě měnit v čase; je však velmi pevný vůči vnějším vlivům, třída se tvrdě brání proti pokusům zvenčí o jeho rozbití.

Třída prochází v období své existence zpravidla třemi fázemi:

Počáteční fáze - v jejím průběhu (zpravidla 1/2 - 1 rok) se z původně sociálně amorfní skupiny postupně vytváří třída s určitou relativně stabilní strukturou. Vytváří se neformální řád, rozhoduje se o tom, kdo jakou pozici bude ve třídě zaujímat, kdo bude ve vedoucí a kdo v okrajové pozici, jaký bude mít struktura třídy celkový charakter. V počáteční fázi bývá vztah třídy k formálnímu řádu kladnější, vstřícnější, třída se jeví více konformní než tomu bude v dalších fázích, třída vykazuje větší snahu se učit.

Střední fáze - fáze stabilizace struktury třídy a jejího neformálního řádu. Fáze intenzivního života třídy jako integrované skupiny - charakteristická je pro ni menší konformita, větší možnost konfliktů plynoucích z neshody formálního a neformálního řádu, menší učební snaha doprovázená zpravidla snížením prospěchu.

Závěrečná fáze - nastupuje před rozchodem třídy v souvislosti s ukončením školy, zpravidla 1/2 - 1 rok před koncem. Liší se podle toho, jak významný je konec školy pro další postup žáka. Tam, kde je ukončení školy významné, zvyšuje se význam formálního řádu i učební snaha, přičemž pevnost struktury třídy se může buď zvyšovat (vzájemná pomoc, spolupráce a podpora ve snaze získat dobré výsledky) nebo rozrušovat (důraz na individuální cíle a zájmy, každý pracuje pro sebe). Tam, kde je

ukončení školy málo významné, se často objevuje dezintegrace, rozvolnění třídní struktury, tendence k individualismu (liší se např. střední školy ukončené maturitou, z nichž většina žáků se připravuje na přijímací řízení na vysokou školu, od středních škol s maturitou, z nichž jen málo žáků se hlásí na vysokou školu či od středních škol bez maturity, kde na kvalitě závěrečného výsledku další postup žáka méně závisí).

(Kolář, Říčan)

1.3. Sociální role ve školní třídě

Každý člen skupiny plní svoji sociální roli - soubor očekávání, jimž má nositel role vyhovět a zároveň soubor požadavků, jež je oprávněn klást na nositele rolí jiných, zejména rolí komplementárních, tj. doplňkových k jeho vlastní roli.

Každý člen má tak svoji sociální pozici. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority.

Mezi základní kategorie popisující strukturu třídy patří pořadí žáků, vůdce třídy, skupiny ve třídě. Zvláštní místo ve struktuře třídy má třídní učitel. Tyto kategorie mají svůj význam jak ve formálním, tak v neformálním řádu třídy. Tyto role se však mohou i různě kombinovat a křížit. Ve třídě můžeme nalézt:

Vůdčí roli **alfa** - silná osobnost, která se dokáže prosadit, s autoritou

Člen s největší důvěrou - u něj hledají členové radu a oporu

Role **beta** - loajální věrný pobočník, má respekt alfy i ostatních členů skupiny

Role **gama** - členové, kteří se nechávají vést

Role **delta** - opoziční kritický člen, který by rád zaujal roli alfa

Role **omega** - udržování rovnováhy, v současnosti role hromosvodu, obětního beránka, častá oběť šikany a agrese skupiny

(více Kolář, Říčan)

Pořadí žáků: Formálně bývá pořadí žáků vytvářeno např. na základě výsledků výuky, píle, aktivity ve výuce, chování, nebo na základě určité formálně oceňované mimo vyučovací aktivity. Na prvním místě bývá vzorný žák, "primus" třídy, na posledním místě "černá ovce" třídy, žák považovaný často za líného, hloupého. Neformální pořadí žáků bývá zpravidla úplně jiné a tvoří se (spontánně) na základě jiných kritérií - sympatií, osobního charismatu, sociální či tělesné dominance,... Na prvním místě jsou "hvězdy", neformální vůdce, "dobří kamarádi"; na konci "šprti", outsideři, podivíni a ti, kteří se ostatních straní nebo si jich ostatní nevšímají.

Vůdce třídy: Formálně může být vůdce třídy vyvolen (učitelem, školou) - např. aby třídu reprezentoval. Výběr je zpravidla prováděn na základě výsledků výuky žáka, jeho kooperativnosti ve vztahu k učiteli, inteligence, důvěryhodnosti. Neformální vůdce získává svoji pozici zpravidla na základě těch kritérií, která byla zmíněna v souvislosti s neformálním pořadím žáků. K zrození neformálního vůdce třídy může v některých případech přispět např. i to, jak dovede odporovat formálnímu řádu či jak dovede fyzicky ovládnout své "poddané", spolužáky s nižším neformálním statutem.

Skupiny ve třídě: Formálně mohou být skupiny ve třídě vytvářeny za různým účelem, např. pro diferencované či skupinové vyučování. Neformálně vznikají skupiny ve třídě na základě vzájemných sympatií a společných zájmů. Neformální skupiny ve třídě mohou být ve větší či menší míře vzájemně propojené či izolované, uzavřené.

Ve všech skupinách lze nalézt tendence ke srovnávání sebe samého s druhými. Přitom je možné najít dva motivy tohoto jednání: být první nebo mezi prvními a nebýt poslední. Většina členů se tak snaží být horlivější, soutěží o oblibu, respekt a vliv (někdy až na hranici morálky). Nejvyšší účinnost v ovlivňování jedince má velká skupina shromážděná na jednom místě ve formě *davu* - *masy*.

Ve školní třídě, tak jako i v ostatních skupinách, se postupně mezi jejími členy vyvíjejí různě kvalitní interpersonální vztahy, utváří se určité emocionální cítění a postupně se tak formuje klima školní třídy.

1.4. Klima třídy

Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří docházejí do konkrétní školní třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samozřejmě také učitelé vyučující v konkrétní třídě.

Termín klima třídy zahrnuje:

- *Obsahově* - ustálený způsob vnímání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě děje, nebo co se dříve stalo, či co se očekává, že se odehraje. Důležité však je, jak klima vnímají ti, kteří se ho přímo zúčastňují, ne jaké klima objektivně je.
- *Časově* - jsou to jevy dlouhodobé, jsou typické pro konkrétní školní třídu a její učitele, mohou trvat i několik měsíců až let.

Učitelé si uvědomují, že každá třída, ve které vyučují se během hodiny i o přestávkách chová jinak, než v průběhu hodiny a také se stejnou učební látkou může být chování a reakce v každé třídě jiná. Bylo by nemožné, najít dvě stejné třídy, které by na učitelovu práci reagovaly stejně. Do jedné třídy učitel chodí rád, do jiné velice nerad a toto se může lišit u jednotlivých učitelů, neboť stejná třída reaguje odlišně na různé učitele. Každá třída má totiž své zvláštnosti, vytváří zvláštní klima pro učitelovu práci. Toto si většinou učitelé vzájemně sdělují a vytváření tak nevědomky „pověst třídy“ v učitelském sboru.

Žáci ze zkušenosti vědí, že každý učitel se v jejich třídě chová jinak, že hodina se stejnou látkou proběhne s různými učiteli různě, i kdyby měli stejnou aprobaci. Žáci si také uvědomují, že každá třída, kterou navštěvovali, se chová jinak vůči svým členům. Do některých tříd se žáci těší, cítí se tam velmi dobře a je jim líto, když ji musí opustit s koncem školní docházky. Existují však i třídy, ve kterých jsou někteří žáci nešťastní, zažívají posměch, napadání, mají strach mezi tyto spolužáky chodit. V souvislosti s klimatem třídy se užívá i několika dalších termínů, které je nutno osvětlit.

Umožňují rozlišovat sociálně-psychologické jevy podle jejich rozsahu, proměnlivosti, délky trvání a obecnosti:

Prostředí - je to nejobecnější termín, týká se i jiných aspektů než sociálně-psychologických. Zahrnuje například architektonické aspekty (řešení učebny, její vybavení, velikost, rozmístění nábytku, možnosti změny tvaru), ergonomické (uspořádání pracovních míst učitele a žáků, vhodnost nábytku pro soustředěnou práci, rozmístění ovládacích prvků v učebně), estetické, hygienické (vytápění, větrání, osvětlení), akustické (úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, akustika učebny) a podobně.

Atmosféra - je naopak velmi úzký termín, vyjadřuje krátké trvání a vysokou proměnlivost. Atmosféra se ve třídě mění velmi rychle, zřídka trvá déle než jednu nebo několik vyučujících hodin, je situačně podmíněna. Známe například atmosféru ve třídě před písemnou prací, po velké přestávce, při odpoledním vyučování, po rvačce mezi žáky, atmosféru po sdělení, že odpadá nenáviděný vyučovací předmět, při zkoušení, atd.

Klima třídy, jak už jsem se zmínil, představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

I v našich podmínkách je problém prostředí, klimatu či atmosféry reflektován. U nás i ve světě vznikají obtíže nejen při výzkumu, ale i při vymezování a označování sociálně psychologických jevů ve třídě. Výchovný a vyučovací proces probíhá v určitém specifickém prostředí, kde neexistuje žák jako izolovaný jedinec. Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.

Naopak osobnost žáka je zde vystavena vzájemným interakcím na úrovních žák-žák, učitel-žák. Prostředí školní třídy tvoří složitý systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími na žáky. Žák je zde vystaven procesu *socializace*. *Jedná se o proces osvojování pravidel chování a systému hodnot a postoj společnosti, v níž jedinec žije, aby se stal jejím plnohodnotným členem.* (Hewstone, 2006, s.79)

Sociální klima - zahrnuje dlouhodobé jevy, jsou po několik měsíců i let typické pro konkrétní třídu a učitele. Vytvářejí je všichni žáci v určité třídě, skupinky na které se třída rozpadá, jednotlivci, ale také sbor učitelů na dané škole a jednotliví učitelé vstupující do dané třídy. Sociální klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru.

(Lašek, 1990, s.60)

Termín sociální klima ve třídě užívá Helus, který také hovoří o edukačním prostředí. Definiuje edukační prostředí jako takové, v němž jedinec (žák, student) úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělávání, a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život.

Toto edukační prostředí má dle Heluse tři vzájemně propojené stránky:

- stránku objektivní danosti (vztahy jedinec - okolí),
- stránku subjektivně prožitkovou (vnitřní vztahy),
- stránku autoprojekční ("stopy" jedince v objektivních danostech, důsledky aktivního vstupování do nich).

Všechny jmenované aspekty, tvořící sociální klima, nebo prostředí třídy, jako jsou vnitřní vztahy, vztahy jedince k okolí, role jednotlivých členů, cíle a normy skupiny, atd... se zabývá skupinová dynamika.

1.5. Skupinová dynamika ve školní třídě

Skupinovou dynamikou, jak bylo nastíněno, označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu s vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny.

(Kožnar, 1992, str.1)

Termín skupinová dynamika pochází od Kurta Lewina, který ho užíval nejen pro systematickou vědeckou analýzu procesů, které ve skupinách probíhají, ale později i k označení technik, které se mohou stát nástroji intervence do skupin. Pojem skupinová dynamika je možno chápat ve dvojitým významu:

- a) Jako oblast vědeckého zkoumání
- b) Jako nástroj intervence, ovlivňování vztahů ve skupině, jejich cílů

Souhrou obou těchto rovin bylo získáno mnoho poznatků o podstatě malých sociálních skupin, o procesech vývoje skupin, o vzájemných vztazích mezi členy skupin i o vztazích jednotlivců ke skupině jako celku. V rámci studia v této oblasti jde mimo jiné otázky vzájemných vztahů mezi členy skupin, vznik a vývoj norem chování, hodnot, rolí jednotlivých členů skupiny (role vedoucího, outsidera atd.), komunikace mezi nimi. V souvislosti s využíváním skupinové dynamiky jako metody ovlivňování skupin bylo vyvinuto (a stále vznikají nové) mnoho metod a technik označovaných jako "sebezkušenostní". Jde o různé hry, využívající např. i sociometrie, brainstormingu, hraní rolí, interakční a pohybové aktivity apod.

Tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin. Je pochopitelné, že velmi záhy po vzniku těchto výzkumů i aplikačních postupů o tyto výsledky projevil zájem školy. Cíl metod skupinové dynamiky je především ve změně pohledu na sebe sama a ve změně chování.

Způsoby, jak můžeme dosáhnout cíle.

Na tento problém je zaměřeno mnoho výcvikových programů, převzatých převážně ze zahraničí, které měli v počátku podobné postupy, jež se časem rozšířily a rozrůznily. Společné jim zůstalo to, že při zvolení her, cvičeníh či aktivitách, vychází z aktuálních informací, událostí a analýz. Každý účastník určí, co na svém způsobu reagování změní, nebo zdokonalí. Hlavním postupem, kterého je v procesu využíváno, je „zpětná vazba“. Je to trvalý proces akcí a následujících reakcí. Zpětná vazba je tak prostředkem

uvědomováním si sama sebe a jak mne vidí ostatní. Při realizaci výcvikových cílů dochází ve skupině k uvolnění atmosféry, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení komunikace, respektování druhých, vzájemné vyrovnání a sbližování hodnot.

(Hermochová, 2005, str.16)

2. Co poskytuje současná škola (RVP)

Současná škola

Současná škola se za posledních 18 let snaží o změny a reformy v oblasti přístupu k žákům, učivu, komunikaci, učiteli. Inspirací a hledání nových cest se staly země Evropské unie, obzvláště z oblasti Skandinávie, Spojené státy a další vyspělé evropské země. Došlo u nás k celkové změně koncepce školství, alespoň na papíře a ze zkušeností a po návštěvě několika škol jsem zjistil, že v mnoha případech se nic nezměnilo a převážná část učitelů, pokračuje ve starých kolejích, pouze se používají nové názvy jako třeba projekty, průřezová témata,...

V dnešní době se před námi otevírají nové možnosti spolupráce a předávání informací a zkušeností z ostatních zemí světa. Máme možnost spolupracovat na mezinárodních projektech, jak jsem tomu byl svědkem na jedné škole. Končí tak období mentorování, učení pouček z paměti a slepého poslouchání. Namísto toho nastupuje učení hrou, příprava žáků na skutečný život rozvíjením logického myšlení a kreativity žáků. Metodu frontální výuky měníme za metody skupinové práce v závislosti na individuálním rozvoji žáků. Tento proces je pomalý a záleží na přístupu každého z učitelů, kdy přijmou nové metody. Potom můžeme dosahovat změn v chování a myšlení dětí a očekávat, že v budoucnu dojde ke změnám v naší společnosti.

V roce 2001 byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha, který určuje další vývoj našeho školství. Staré učební osnovy jsou nahrazeny Rámcovým

vzdělávacím plánem, na jehož základech si každá škola tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací plán podle svých podmínek a možností.

Změnila se legislativa a staré nefunkční zákony a vyhlášky nahrazuje nový školský zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném školství a jiném vzdělávání s platností od 1. 1. 2005.

2.1. Rámcový vzdělávací program

Obsah vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu je založen jednak na učivu, a jednak také na rozvoji dovedností, zkušeností a hodnot pomáhajících žákům začlenit se do světa dospělých a nést v něm svůj díl zodpovědnosti. Proto jsou v něm začleněna témata vyplývající ze skutečnosti, že vzrůstá počet náročných situací, na které se žáci musejí naučit adekvátně reagovat. Přiměřeně jednat v neočekávaných nebo krizových situacích, odpovědně ke vztahu k budoucnosti.

Relativně samostatnou částí jsou průřezová témata, která mají výrazně formativní charakter a nepředpokládají rozšíření poznatkového základu základního vzdělávání. Jsou založena na syntéze poznatků a dovedností, na koordinaci aktivit ve škole i mimo ni, umožňují do praxe zavádět projektovou výuku.

Jedním z průřezových témat se tak stala i osobnostní a sociální výchova, neboli výchova k sociálním dovednostem.

2.2. Osobnostní a sociální výchova na ZŠ

Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální

potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

(RVP 2004)

2.2.1. Propojenost a vztahy OSV

Osobnostní a sociální výchova se vztahuje ke všem vzdělávacím oblastem, průřezovým tématům a jiným výchovám. *Jazyk a jazyková komunikace* jsou založeny na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví - psychohygieně, komunikaci, mezilidským vztahům. Úzká je vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, a to k Výchově k občanství a k jejím částem "Člověk ve společnosti", "Člověk jako jedinec". Konkrétně k tématům: "lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití" (Člověk ve společnosti) a "podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj" (Člověk jako jedinec). Všechna tato témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná. Osobnostní a sociální výchova klade důraz na získávání praktickým dovedností spjatých s uvedenými tématy. Vazba ke vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* se týká evoluce lidského chování, zvířecí a lidské komunikace a seberegulujícího jednání jako základního ekologického principu. Nabízí též možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí. Vazba na vzdělávací oblast *Umění a kultura* se týká především

společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického chování - jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby. Osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu. Propojení se vzdělávací oblastí *Člověk a zdraví* je vhodné v tématech reflektujících fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích. Osobnostní a sociální výchova tak může napomoci k získání dovedností vztahujících se k zdravému duševnímu a sociálnímu životu. Rovněž přispívá k realizaci vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*, zejména zdokonalováním dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích.

Osobnostní a sociální výchova má vztah také k dalším průřezovým tématům, či jiným výchovám, jako je *environmentální výchova*, kde jde o zachování života na zemi, ochrana životního prostředí atd. Předmětem zájmu na globalizující se či globalizovaný charakter světa obecně reaguje *globální výchova*; dnes běžný kontakt různých kultur, ras, národností, ale i jiné typy sociální diverzity. Dávají vzniknout *interkulturní výchově*; u nás specificky otázky prostupování „češství“ a „evropanství“ zakládají výchovu k rozvoji evropské dimenze našeho života; proměny občanství, demokracie, politiky, mění koncept občanské výchovy a pomáhají ke vzniku *výchovy k demokracii*; otázky týkající se porušování lidských práv ožívají právní výchovu; síla informačních médií a jejich vliv na životy lidí vedou ke vzniku *mediální výchovy*; jevy spjaté s ochuzováním citového života zvyrazňují úkol *estetických výchov*; morální problémy (jako svorník mnoha předchozích témat) vyvolávají potřebu tzv. *výchovy charakteru*; nové problémy vyplývající z chování českých řidičů ožívají opět úvahy o dopravní výchově atd.

Všechny tyto výchovy se věnují výše zmíněným specifickým problémům. Za všemi těmito problémy i za snahami o jejich řešení však stojí vždy v konečném

důsledku konkrétní lidé různých povah a schopností pro jednání s dalšími lidmi. Všechny zmíněné výchovy se tedy tak či onak dotýkají i osobnostního a sociálního rozvoje člověka. Základní teze zní: ***Relativně stabilní osobnost, schopná efektivního jednání s lidmi na mravní bázi, má dobré šance orientovat se v problémech a řešit je ku společnému prospěchu.***

Osobnostní a sociální výchova usiluje o výchovu právě takových osobností. Ve vztahu k dalším výchovám je jakýmsi „**společným základem**“, je orientována na rozvoj obecně efektivních životních kompetencí, při pohybu v multikulturní společnosti nebo v rodinném životě.

Osobnostní a sociální výchova [online]. 2001 [cit. 2008-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv>>.

2.2.2. Přínosy průřezového tématu

V rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností vede průřezové téma k porozumění sobě samému a druhým, napomáhá k zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni. Rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci, umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů), formuje studijní dovednosti, podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot

Pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým, vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování, napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

2.2.3. Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí.

Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je třeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně, že některé hry tzv. "nevyjdou". Právě tyto okamžiky však bývají v osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.

Osobnostní rozvoj

Rozvoj schopností poznávání - cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium.

Sebepoznání a sebepojetí - já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí.

Seberegulace a sebeorganizace - cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.

Psychohygiiena - dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá

organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích.

Kreativita - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích.

Sociální rozvoj

Poznávání lidí - vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí.

Mezilidské vztahy - péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).

Komunikace - řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci.

Kooperace a kompetice - rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní

myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence.

Morální rozvoj

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti - dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci.

Hodnoty, postoje, praktická etika - analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

2.2.4. Řešení prevence sociálně patologických jevů v OSV

Primární prevence

Jako primárním, se jeví prevence působení zaměřené na kultivaci těch složek osobnosti člověka a instrumentů jeho praktické existence, které má za cíl posílit jedince tak, aby dokázal čelit zátěžím nejrozmanitějších typů, které vedou k hledání náhražkových řešení (nejrozmanitějších problémů).

Tato cesta je fakticky identická s cestou všeobecné kultivace osobnosti (lze říci „výchovou“), tedy kultivace s akcentem na osobnostní prvky (hledání osobností stability) a sociálně interakční prvky (tvorba dobrých mezilidských vztahů).

„Nejvýznamnějším prostředkem sociální prevence je výchova dětí v rodinách a výchova dětí ve školách.

(Matoušek, O. - Kroftová, A., Mládež a delikvence. Praha : Portál 2003, s. 266.)

Výhodou této cesty je její široký záběr. Může být zakotvena jako součást školního kurikula i jako náplň mimovyučovacích a mimoškolních aktivit. Další výhodou je faktum, že řada lidí (vč. dětí a mládeže) se zajímá o „osobní a životní témata“, jimž se tato cesta věnuje. Další výhodou je, že problematiku drogové závislosti zahrnuje tato cesta do kontextu dalších existčních jevů (osobní štěstí; partnerství; osobní cíle; osobní vztahy apod.). Kultivuje i za hranice prevence. Jinou výhodou může být iniciace peer programu v oblasti primární prevence (ale i viz níže).

Nevýhodou je, že pedagogové nejsou běžně uspokojivě připraveni pro aplikaci této cesty. Podobně může být pro některou školu komplikované začít s peer programem.

Sekundární prevence

Sekundární prevencí rozumíme preventivní působení cílově zaměřené na specifickou informovanost (na „vzdělání“) o problematice patologií – nadužívání drog, kriminálních tendencí, gamblerství, náhražkových řešení. Zaměřuje se na oblast znalostí a porozumění problematičtým jevům, na informovanost o specifické pomoci a na nácvik některých specifických např. obranných dovedností.

Výhodou je cílená koncentrovaná informace („nerozptýlovaná“ jinými životními tématy). Dále faktum, že pro tuto cestu prevence lze připravit jistý, počtem omezený počet odborníků, kteří se jí mohou věnovat jako specialisté.

Nevýhodou je (podle zjištění studentů Filozofické fakulty v Praze v l. 2002-2005), že klienti kurzů ve školách často odmítali „poučení“ např. o drogách s tím, že již jsou poučeni... Další (ovšem relativní) nevýhodou je, že praktický nácvik i v oblasti sekundární prevence se nutně stáčí k nácviku typickému pro primární prevenci, k čemuž je potřeba mít připraveného specialistu.

Optimální je takticky provedené spojení primární a sekundární prevence.

OSV a sekundární typ prevence

Vzájemný vztah vyplývá z předchozího. OSV může tvořit dobrý rámec či dobré zázemí pro prezentaci témat sekundární prevence. Sama se ale v tomto smyslu na jednotlivé oblasti patologií nespecializuje.

Pokud je OSV sama o sobě svým způsobem sekundární prevencí, pak zejména vůči špatným vztahům v konkrétní třídě, vůči konfliktům, vůči neschopnosti spolupracovat atd.

Terciární druh prevence

Preventivní působení, které se týká lidí praktikujících již náhražková řešení a je de facto jistou součástí jejich léčby („*terapie*“), která má podporovat vyléčení s dobrou prognózou do budoucnosti náleží k odborné péči.

OSV a terciární prevence

Terciární prevence se dostává již příliš daleko za edukační cíle běžné osobnostní a sociální výchovy. V této formě prevence jistě najdeme i prvky edukační a reedukační, ale nebylo by účelné identifikovat je se standardním modelem OSV.

„Osobnostní a sociální výchova“ a primární prevence

Pohlédněme na dva výčty možných příčin vzniku sociálních patologií, jeden je zcela explicitní, druhý spíše implicitní - prostřednictvím charakteristik žádoucích dovedností pro překonávání problémů fakticky upozorňuje na to, že jejich absence může vést ke vzniku závislostí apod.

A) Jako psychologické příčiny vzniku sociálních patologií, závislostí apod. jsou obvykle uváděny tyto:

- problémy v oblasti emocionality

(zvýšená dráždivost, nedostatek vnitřní pohody, emoční labilita, úzkostnost, citová deprivace, generalizované frustrace a časté spojení těchto jevů s deficitem v prožívání vlastního sebepojetí, v oblasti sebeúcty atd.)

- problémy v oblasti racionality

(obtíže s orientací v sociálních situacích, adekvátnost posuzování sebe i okolí, neadekvátní sebehodnocení, nízká sebedůvěra, nedostatek konzistentního životního směřování)

- problémy v oblasti autoregulace

(oslabená vůle, nižší sebekontrola, nezdrženlivost, jednání ad hoc (absence trvalejších pozitivních principů ovládajících jednání v různých situacích), nespokojenost s dosaženými parametry momentálního vlastního života apod.)

- problémy v oblasti flexibility reagování

(situačně nevýhodné vzorce chování a jejich opakování, fixace neúspěšných vzorců chování prohlubujících nakonec frustraci).

(Vágnerová, M., Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha : Portál 1999.)

B) A nyní z jiného úhlu pohledu. Zatímco předchozí výčet byl výrazně osobnostně orientován, výčet následující přidává k osobnímu tématu některé konkretizace a rozšíření v oblasti sociálních dovedností.

Co pomáhá člověku čelit závislostem?

- cenit si vlastního těla

- uvědomit si vlastní hodnoty.

- slepě nepřebírat modely chování
 - být zdravě sebevědomá/ý (dokázat rozpoznat a pojmenovat své silné stránky; pozitivním posilováním rozvíjet sebedůvěru i schopnost vyrovnat se s neúspěchem)
 - zvyšovat sociální kompetence (orientovat se v sociálních vztazích; umět se prosadit; přijímat odpovědnost za své chování)
 - posilovat komunikační dovednosti (hovořit, ale i naslouchat a přesvědčit)
 - požádat jasně a vhodně o pomoc, adekvátně reagovat na kritiku
 - zvyšovat schopnost řešit problémy
 - umět řešit konfliktní situace (popř. se s nimi vyrovnávat)
 - posilovat schopnost sebeovládání
 - učit se zvládat návaly vzteku a hněvu
 - umět reagovat na stres, zvyšovat odolnost vůči zátěži
- (Dr. Křepelová, A., interní materiály projektu Dokážu to?)

Pokud jsou tedy toto soubory předpokladů pomáhajících čelit závislostem, pak je zřejmé, že primární prevence se nenazývá „primární“ nadarmo.

OSV je zjevně logicky uspořádanou soustavou témat pro osobnostní a sociální rozvoj i primární prevenci. OSV není systém terapeutický ani specificky sekundárně preventivní. Její koncept naplňuje naopak základní kvalitativní požadavky na systém primární prevence:

„Dobrá prevence musí předcházet všem typům *sociálního selhání* - kriminalitě, abúzu drog, odpadávání ze škol a z učebních poměrů, předčasným těhotenstvím, nákaze HIV virem atp. Navíc - cílem primární prevence nemůže být pouhá *absence sociálně patologických jevů*, cílem musí být *prezence sociálně příznivého chování*, tj. chování, jež se neslučuje s jednáním protispolečenským.“

(Matoušek, O. – Kroftová, A., Mládež a delikvence. Praha : Portál 2003, s. 267.)

K důležitosti věnovat se v rámci prevence „čehokoliv“ obecným tématům životních dovedností se rovněž vyjadřuje - díky konceptu emoční inteligence také známý - D. Goleman:

„Konsorcium [vědců sponzorované nadací W.T.Granta] vytipovalo skupinu rozhodujících emočních dovedností, které by měly být zařazeny do výuky, bez ohledu na to, proti čemu je preventivní program namířen. ... Mezi tyto emoční dovednosti patří sebeuvědomění, rozpoznání, projevování a ovládání citů; dále ovládání impulsů, schopnost odložit uspokojení na pozdější dobu a schopnost vyrovnat se se stresem a úzkostí. Při ovládání pohnutek je nejdůležitější umět rozlišovat mezi pocity a činy a naučit se lépe rozhodovat v emočně nabitých situacích ovládnutím impulsu k jednání a následným uvážení všech možností, které daná situace nabízí, a také jejich důsledků. Mnoho dovedností se týká oblasti mezilidských vztahů: rozpoznávání sociálních a emočních signálů, umění naslouchat a schopnost odolávat negativním vlivům, pochopení stanoviska druhé osoby a smysl pro to, jaké chování je v určité situaci přijatelné.“).

(Goleman, D., Emoční inteligence. Praha : Columbus 1997, s. 246)

Státní instituce vytvářející novou podobu národního kurikula implementovaly systém OSV do tzv. rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání. Primárně preventivní účinek je zmiňován i zde (viz cíle OSV v Rámcovém vzdělávacím program pro základní vzdělávání: “napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování”).

Témata OSV se stala povinnou součástí obsahu vzdělání. Její dopad, resp. akční rádius, je tímto značný, což podporuje její primárně preventivní potenciál v širším měřítku. Není sice aplikovaná na určitou „patologii“, ale to nijak nesnižuje její preventivní význam. (viz např. O. Matoušek: „Menší význam a dosah mají regionální a lokální programy pro úžeji definované skupiny rizikových dětí či rizikové mládeže.“ (Matoušek, O. – Kroftová, A., Mládež a delikvence. Praha : Portál 2003, s. 266.).

3. Učitel, možnosti jak může ovlivňovat vztahy

3.1. Role a postavení učitele

Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný a je hlavním subjektem vzdělávání. Spoluvytváří edukační prostředí a organizuje a koordinuje činnost žáků. Je profesionál s určitou mírou autority a jeho profesionalita spočívá v tom, že za pomoci své metodické, didaktické odborné kompetence pomáhá žákům při zvládnutí vyučovacích cílů. Vedení žáků pak probíhá na základě diferencovaného přístupu k jednotlivcům.

Úkolem učitele je vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti jak v učení, tak v životě. Cílem učitelova jednání je vzdělávání žáků s ohledem na společenská očekávání. Pokud takto vnímáme vyučování očekáváme, že učitel žákům ponechá v učení určitou míru volnosti, sleduje jejich úsilí a pokroky, v případě potřeby nabízí pomoc. Při realizaci vyučování směřují jeho pedagogická rozhodnutí k podpoře rozvoje kompetencí žáků k vzbuzení jejich zájmu o vzdělání a k úsilí dovést žáky prostřednictvím dialogu k pochopení toho, že pomoc učitele předpokládá samostatnou učební aktivitu žáka.

Toto je jen stručná charakteristika učitele, jaký by měl být ideální učitel a co je jeho úkolem. Ale už o něco méně se dozvíme, jak dospět k tomuto ideálu, pokud tedy nejsme tak dokonalý od přírody.

Učitelská profese je velmi náročná a nemůže ji dělat každý, jak se mnoho lidí ve společnosti domnívá.

3.2. Osobnost učitele

Základním požadavkem pro tuto profesi je jakýsi souhrn osobnostních charakteristik. Jako je např.: vyrovnaná osobnost, být flexibilní, optimistický, důsledný

a upřímný, vyjadřovat se jasně a slušně, být otevřený vůči sobě i jiným, trpělivý, vtipný, atd...

Ale především by měl mít kladný vztah k dětem a schopnost s nimi komunikovat. Což u většiny dospělých bývá problém. Důvody bývají různé. Některé lze přičíst na vrub nevyslovenému očekávání, jiné bývají způsobeny nesprávným odhadem zralosti dítěte, a tedy nevhodným přístupem. Dospělí se někdy dostávají do problémů také proto, že považují za samozřejmé, že vše chápou, a nedokáží své první dojmy přehodnotit.

Většinu komunikačních problémů má na svědomí čas. Nevěnujeme dostatek času tomu, abychom se ujistili a ověřili si, zda je naše sdělení jasné. Autor sdělení je odpovědný za jeho jasnost a tím také za úspěch komunikace. Při komunikaci dospělých s dětmi se neúspěch z jakýchsi důvodů přičítá dětem, příklad: "To dítě mě neposlouchá. Mohl bych se umluvit, ale není to nic platné... Loni jsem učil jeho bratra a byl úplně stejný. Ty děti prostě..."

Vinu nenesou vždy děti. Mnohem častěji se stává, že dospělí neumějí mluvit tak, aby jim děti byly schopny naslouchat. Děti příliš často trápíme škatulkováním a předsudky, protože dospělí k nim nedokážou proniknout. Učitel by měl být profesionál a měl by usilovat o to, aby žádné dítě nezůstalo stranou.

(KARNSOVÁ Michelle, 1995)

Jednou z prvních změn by mohla být změna přístupu učitele k žákovi z role moci a autoritářského přístupu na vztah kdy učitel je rádcem, pomocníkem, či průvodcem. Vztahy by už neměly vyplývat z rolí nadřízený a podřízený, ale měli bychom na nich pracovat a zasloužit si je. Nejlepší způsob, jak lze vztah s dítětem navázat, je získat si jeho úctu zkušeností, empatií nebo úsilím. Při snaze o ovlivnění dítěte však obvykle jako motivaci užíváme odměnu nebo trest. Tyto formy ovlivňování působí jen krátkodobě a postupně ztrácejí na účinnosti. Na děti nejlépe zapůsobíme tím, že budeme upřímní a poctiví. Prvořadým také je budování vztahu, který by neměl být založen jen na obsahu sdělení, ale na vnímání vztahu. Například, když mám k určitému

žákovi vztah a požádám ho aby určitou věc udělal znova, že na něco zapomněl, může tentýž výrok s nímž jsem dosud vztah nenavázal, přijmout toto sdělení zcela odlišně. Získáním důvěry na základě budování kladných vztahů s dětmi, teprve mohu na dětech něco změnit, nebo je ovlivňovat tím správným směrem.

Dětem můžeme pomáhat teprve tehdy, když s nimi dokážeme navazovat vztahy. K dosažení tohoto "styčného bodu" je nutné nově přemostit generační rozdíly a vytvořit tak bezpečné prostředí pro upřímnou interakci. Mezi nejlepší prostředky, kterými lze "propojit" více generací, patří hry a smích. Jakmile je postaven most, nastává příležitost ke vzniku určitého stupně důvěrnosti. Když dosáhneme pocitu důvěrnosti nebo blízkosti, můžeme začít uplatňovat na dítě svůj vliv. Důvěrný vztah ani vliv se při interakci nerodí sám od sebe. Ze všeho nejdříve musíme upoutat pozornost dítěte. K tomu nám pomáhá hra, která vytvoří vhodné prostředí pro budování vztahu nebo kooperativní a skupinové vyučování. Příklad viz praktická část.

Musíme změnit náš přístup k roli, kterou máme v podpoře pozitivních vztahů ve třídě. Učitel by měl být za průvodce a pomáhajícího a měl by vytvářet dětem prostor k rovnocenné příležitosti něčemu se naučit. Každému dítěti se musíme věnovat, jako kdyby to byl náš jediný žák rovnocenný ostatním, ale ne stejný. S uvedenou změnou role se v průběhu příštích let budou muset vypořádat všichni vychovatelé. Rodiče i učitelé zápasí s obrovským společenským pohybem, s rychlými změnami, při nichž se většinou ocitáme bez opěrných bodů a nevíme, jak zareagovat. Svět je jiný, ale děti zůstávají stejné. Stále to dlouho trvá, než se z dítěte stane zodpovědný dospělý, stále platí, že chování dítěte je vedeno jeho potřebami, stále ještě je možno vytrucovat si i nežádoucím chováním výhody.

3.3. Dovednosti učitele

Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Pedagogické dovednosti můžeme rozdělit na tři základní skupiny:

1. Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

Obecně lze základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, identifikovat a popsat takto:

1. Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. Realizace vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
4. Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).

7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení): dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Všechny jmenované dovednosti jsou určitě velice důležité, nestojí vedle sebe odděleně, jsou propojené vzájemnými vztahy a nemohou dost dobře fungovat samostatně. Např. bez dobře připravené hodiny se těžko udržuje pozornost a kázeň žáků.

(KYRIACOU Chris)

Vzhledem k mému tématu úzce souvisí, klima třídy a kázeň. Řízení vyučování se v zásadě týká těch dovedností, jejichž uplatňování nám pomůže řídit a organizovat učební činnosti tak, aby žáci strávili co největší část hodiny produktivní prací. Klíčovým úkolem učitele je zapojit žáky do učebních činností po celou dobu vyučovací jednotky. Řídící dovednosti jsou pro učitele nezbytné, aby stanovené učební činnosti probíhaly v pořádku, a žákům umožní, aby si mohli osvojit požadované vědomosti a dovednosti. Téměř všechny úlohy a činnosti mohou vést k chaosu, pokud si předem alespoň trochu nepromýšlíme, jak a kdy mají žáci plnit úkoly, které jsou od nich požadovány. Organizování života ve třídě - ať už se jedná o to, jak budou žáci odpovídat na otázky, jak si rozdají pomůcky nebo jak se rozdělí do malých skupin od učitele bude vyžadováno, aby vydával jasné pokyny. To bude potřebné přinejmenším tak dlouho, než se žáci naučí tyto postupy provádět rutinně a automaticky.

3.4. Ovlivňování klimatu třídy

Klima třídy, které při vyučování panuje, má zásadní vliv na motivaci žáků a na jejich postoj k učení. Klima třídy se dá ovlivňovat. Nelze jej však ovlivnit stejnou měrou ve všech jeho složkách, nelze to provést rychle a bez spolupráce všech aktérů. Jde o dlouhodobou záležitost, která může trvat i několik měsíců.

Vytvoření cílevědomého klimatu orientovaného na úkol do značné míry přispěje k úspěšnému učení žáků. Důležité je zajistit co nejefektivnější využití učebního času,

tzn. včas a rychle zahájit hodinu, pečlivě sledovat pokroky žáků a věnovat pozornost organizaci hodiny. To vše zajistí hladký průběh vyučování a udrží žáky aktivní. Důraz na cílevědomost a orientace na úkol je vlastně výuka v „podnikatelském duchu“. Pro takové klima je charakteristická spolupráce a důvěra v úspěch. Žáci uznávají autoritu učitele, což dohromady vytváří klima příznivé pro práci a úspěšné učení.

Učitel by svým žákům měl pomáhat při plnění jejich úkolů a zadávat úkoly tak, aby si každý žák mohl zažít pocit z vlastního úspěchu, tzn. nežádat nesplnitelné. Učení je totiž náročné i citově a selhání v něm je často dost bolestivé. Pro žáky je velice důležité, jak se učitel staví k jejich chybám a do jaké míry se zajímá o jejich pokroky. Učitel se musí bezpodmínečně vyhnout srážejícím poznámkám na adresu žáka, který opakovaně selhal, jinak nepříznivě ovlivní jeho sebeúctu. Takový žák se stáhne do ústraní a zanechá veškeré snahy, čímž se snaží bránit před dalším zraňováním.

Uvolněné, vřelé a podporující prostředí.

Uvolněná, vřelá a podporující atmosféra vyrůstá do značné míry z našich vztahů, jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, s žáky a ze stylu a způsobu našeho jednání s nimi. Bude-li učitel uvolněný, a obzvláště bude-li veškeré nesprávné chování žáků řešit s klidem, pomůže tím k uvolněnosti i žákům. Pomůže u nich probudit zvědavost a zájem o učební činnosti.

Vřelé prostředí si lze nejlépe představit tak že žáci z něj pocítí zájem o jejich učení, což částečně vyčtou z naší náklonnosti k nim jako k jednotlivcům. Když například poskytnete žákovi individuální pomoc a na konci prostě se sympatizujícím tónem v hlasu, z něhož je zřejmý zájem, řeknete: „Myslíš, že už to teď půjde?, můžete do značné míry svůj vřelý zájem vyjádřit. J. Pye ve svém rozboru dovedného učení' (*Invisible Children, Oxford University Press, Oxford 1988*) použil termín „solicitous tenderness“ (starostlivá jemnost) k popisu směsi vřelosti, ujištění, laskavosti a taktu, které projevuje dovedný učitel v interakci se žáky.

S dovedností jednat tak, aby v učiteli žáci nacházeli oporu, souvisí jeho úsilí pomáhat žákům a povzbuzovat je ke splnění nároků, které jsou na ně kladeny. Je to

důležité zejména při řešení těžkostí, se kterými se střetávají v situacích, kdy potřebují spíše pomoc než napomenutí. Ale na druhou stranu nic se nemá přehánět, pokud budeme příliš ochotně poskytovat individuální pomoc a podporu, může to být pro některé žáky podnětem k tomu, aby spoléhali spíše na tuto pomoc, místo toho, aby vyvíjeli patřičné úsilí, dávali pozor nebo aby se k výsledku snažili dopracovat vlastním úsilím. Při individuální zpětné vazbě můžeme žákům pomoci rozvinout jejich učební dovednosti, když jim naznačíme, jak jim pozorné sledování výkladu, nebo použití určitých postupů v přístupu k práci, umožní splnit požadavky vlastními silami. V kontextu navození kladného klimatu třídy může být taková zpětná vazba užitečnou součástí nabízené podpory.

(KYRIACOU Chris)

Motivace žáků

Důležitým rysem dovedností uplatňovaných při vytváření kladného klimatu třídy je podpoření motivace žáků k učení. Je užitečné rozlišit tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků ve třídě:

- vnitřní motivace,
- vnější motivace,
- očekávání úspěchu.

Vlivy působící na motivaci žáků

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti, proto aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma, nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Záleží tedy na tom, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Zdá se, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je přitom cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení dalších cílů.

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle, například pochvaly od rodičů, nebo od učitele, úcty a obdivu spolužáků, nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu. Vnitřní a vnější motivace jsou často stavěny proti sobě. V podstatě však jsou neslučitelné. Mnozí žáci totiž mají vysokou vnitřní i vnější motivaci pro zapojení do určitého úkolu. Například se pilně učí matematiku jednak proto, že se jim matematika líbí a jednak proto, že je pro ně důležité dosahovat dobrých výsledků, aby mohli realizovat svou profesionální kariéru.

Očekávání úspěchu se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívají, že je pro ně příliš obtížná, a že tedy stejně nemají mnoho šancí na úspěch. Je ovšem zajímavé, že ne všechny úkoly u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. O příliš jednoduchých úkolech si žáci mohou říkat, že nestojí za námahu, jediné kdyby k jejich splnění měli nějaký vnější důvod. Z některých výzkumů vyplývá, že nejlépe žáky motivují pákové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné.

(viz Good, M. Brophy, J. E., Looking in Classrooms, Harper and Row, New York 1987)

Ve snaze povzbudit u žáků motivaci jsou důležité techniky, které souvisejí s vnitřní a vnější motivací žáků a jejich očekáváním úspěchu. U jednotlivých žáků je obtížné rozeznat jak a kdy lze vnitřní a vnější motivaci a očekávání úspěchu aktivizovat. To je z pravidla do určité míry ovlivněno několika faktory, např. zkušenostmi z domova, se školou, úspěchem a selháním a také tím jak vnímají, co od nich učitel očekává a jaké požadavky na ně klade. Abychom aktivovali u žáků vnitřní motivaci, můžeme jim do určité míry dát na vybranou na čem budou pracovat, nebo vybrat téma, které bude pro ně zajímavé.

Oproti vnitřní motivaci, která je založena na instinktivní touze po zvyšování schopností a přirozené zvědavosti, je vnější motivace založena na hmotných odměnách

a výhodách. Musíme však pečlivě vybírat jaké odměny a výhody žákům dáme, aby byly pro ně zajímavé a zároveň nepodkopávaly jejich vnější motivaci.

Mezi strategie, které využívají očekávání úspěchu žáků, patří zadávání takových úkolů, které jsou pro žáky přiměřené a reálně dosažitelné. Učitel musí dát najevo důvěru v žáky a přesvědčení, že určitou dávkou úsilí se jim to podaří.

Vytvoření kladného klimatu ve třídě závisí na tom, jaké vztahy s žáky navážíme. Žáci se budou nejefektivněji učit v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu.

Pro vytvoření vzájemné úcty je podstatné, aby žáci viděli, že se učitel zajímá o jejich pokrok. Řídí efektivní vyučování, plní své úkoly. Jednáním s žáky v osobních kontaktech by mělo být zřetelné, že si učitel váží každého žáka jako jednotlivce. Dobrý kontakt také vytváří pochopení osobních názorů na řadu záležitostí v oblasti školní, společenské i osobní. Vytvoření kladného klimatu ve třídě závisí na tom, zda je obousměrný. Žáci by měli úctu učiteli opěťovat.

Důležité také je, aby učitel byl pro žáky určitým vzorem a šel jim příkladem. Je to od něj očekáváno. Těžko může učitel po žácích chtít upravený zápis v sešitě, když sám není schopen ho udělat na tabuli. Jestliže chce, aby se žáci chovali civilizovaně, neměl by ztrácet nervy ani zraňovat jejich city sarkasmem.

Otázkou také je do jaké míry a kdy používat ve škole humor, a jak daleko by měl učitel být pro žáka přítel. Přiměřený vtip a smysl pro humor může mít kladnou roli při vytváření dobrého klimatu třídy. Nesmí to přesáhnout určitou míru, pak by to bylo ke škodě učitelovy autority.

Snad nejdůležitějším prvkem, který přispívá ke zlepšení kvality vzdělání ve škole, je stoupající povědomí učitelů o důležitosti podpory sebeúcty a sebedůvěry žáků a jejich důvěry ve vlastní schopnosti. Srovnávání úspěchů žáků průměrných s žáky s vynikajícími výsledky poškozuje sebeúctu ostatních. Takoví žáci pak prožívají při všem co dělají pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, kterého jsou schopni. Žák se stále více cítí podřadný, neschopný a bezmocný. Každý nápad nebo žákova myšlenka

by měla být akceptována a ne ihned odsouzena a zavrhnuta jako špatná. Potom se může stát, že žáci přestanou vyslovovat své názory a domněnky.

Za posledních několik let po roce 89 se zvyšuje povědomí o významu zvyšování sebeúcty žáků. Není to však přístup nový, ale jeho kořeny jsou z humanistické psychologie a jejich aplikací ve vzdělání. Myšlenkou tohoto přístupu je klást důraz na osobnost jako celek, na myšlenku osobního růstu, na perspektivu žáka ve smyslu jeho vnímání sama sebe a světa a na možnost rozhodovat se. Klíčovými prvky pro aplikaci takového přístupu ve vyučování ve škole jsou chápat roli učitele v zásadě jako roli pomocníka, poskytnout žákovi značnou míru volnosti výběru a rozhodování a dávat najevo úctu a empatii k žákům.

Podpora sebeúcty žáků je zřejmě jádrem tohoto přístupu. Tento přístup je obsažen v mnoha důležitých inovacích školního vyučování, které za poslední léta probíhají a jsou součástí RVP. Jsou patrné zejména z rozšiřování aktivizujících metod výuky a v zavádění nových forem hodnocení.

Studie věnované klimatu třídy

Několik významnějších studií věnovaných efektivnímu vyučování a efektivnosti škol se soustředilo na myšlenku klimatu nebo étosu (*například studie prvního stupně londýnských základních škol provedená P. Mortimorem a kolektivem, School Matters; The Junior Years, Open Books, Wells 1988; studie druhého a třetího stupně londýnských škol provedená M. Rutterem a kolektivem, Fifteen Thousand Hours, Open Books, Wells, 1979*). Tyto studie poskytly bohatství důkazů, které svědčí o důležitosti kladného klimatu ve třídě a jeho vlivu na učení žáků. Jsou v souladu také s posudky vyjádřenými v sérii zpráv pracovníků HMI, kteří se zabývali aspekty dovedného vyučování a kvalitní práce učitele ve třídě (*například HMI 1988a, 6*).

Je zajímavé, že v několika studiích se upozorňuje na důležitost několika prvních hodin s novou třídou pro vytváření kladného klimatu třídy. Wragg E. C. a Wood E. K. (*Teachers' first encounters with their classes. In: Wragg, E. C. (ed.), Classroom*

Teaching Skills, Croom Helm, Londýn 1984) například porovnávali práci zkušených učitelů s prací studentů učitelství a zjistili, že zkušení učitelé:

- byli sebejistější, vřelejší a přátelštější;
- pracovali v „podnikatelštějším“ duchu;
- poskytovali žákům více podnětů;
- byli mobilnější;
- více navazovali kontakt očima;
- více využívali humoru;
- jasněji stanovili pravidla chování pro své hodiny;
- měli lépe upevněnou autoritu.

Všechny tyto charakteristiky jim pomohly velmi rychle vytvořit fungující klima pro nastávající nový školní rok.

4. Diagnostika třídy

Diagnostika třídy se týká především vztahů mezi žáky a vztahu mezi žáky a učitelem. Kompletní analýza stavu a vývoje třídy a žáků vyžaduje znalost i mimoškolního, zvláště rodinného prostředí žáků.

Předmětem sociálně-psychologické diagnostiky je třída sama jako sociální útvar, její struktura (zvláště systém pozic, rolí, hodnot a norem), specifika interakce a komunikace ve třídě, její dynamika a vývoj. Podstatným cílem a možností diagnostiky je jednak sledování stavu a změn dvojího druhu, jednak věkových a vývojových (nezávislých na výuce a výchově), a jednak záměrně či nezáměrně vyvolaných výchovnými intervencemi.

4.1. Metody získávání diagnostických údajů

Pozorování se soustřeďuje na vzájemnou interakci žáků a na interakci žák-učitel.

K důležitým projevům sociálních charakteristik a tendencí ve třídě patří seskupování žáků a role jednotlivých žáků ve skupinách.

Rozhovor je další základní přirozenou metodou získávání diagnostických údajů. Diagnostický rozhovor učitele a žáka přináší informace o žákovi, spolužácích, třídě. Rozhovor se skupinou vybraných žáků mívá diskusní, plánovací nebo hodnotící obsah. Ještě komplikovanější je diskuse celé třídy. Významné informace získává učitel od ostatních vyučujících.

Dotazníky - sociometrický dotazník (Celé třídě se klade otázka označovaná jako sociometrické kritérium. Odpovídá na ni každý člen skupiny individuálně tím, že volí ze členů skupiny partnery pro činnost uvedenou v otázce.), sociometrický dotazník je možné matematicky zpracovat do sociometrické matice (vypadá jako sportovní turnajová tabulka), její grafické znázornění sociogram zobrazuje strukturu třídy, vztahy a pozice jednotlivých členů, rating (hodnocení žáků i třídy žáky a učiteli), postojové dotazníky.

Analýza údajů o školní výkonnosti žáků a třídy.

Školní výkonnost třídy závisí na sociálních charakteristikách žáků, které zpětně ovlivňuje. K významným údajům o výkonnosti třídy patří klasifikace. Lze použít i didaktické a inteligenční testy.

Diagnostické užití faktografických údajů. Patří sem údaje o početnosti třídy, o jejím složení z různých hledisek, sociologické charakteristiky rodin, sestava vyučujících, velikost školy, lokalita atd...

4.2. Metoda zpracování údajů pomocí statistického párového t-testu

Tento t-test se používá při testování hypotézy o tom, zda při měření nějaké veličiny na subjektech nebo objektech došlo ke změně. Jedná se tedy o měření, která provádíme na jednom subjektu nebo objektu dvakrát, obvykle na začátku a na konci určitého procesu, nebo v případě, že každý prvek jednoho výběru tvoří pár s jedním

zcela určitým prvkem výběru druhého. V těchto případech se bere místo dvou výběrů po n prvcích n párů měření. Protože párová měření jsou na sobě závislá, mluví se také o dvou závislých výběrech. U nich nemá význam počítat průměr hodnot jednoho výběru před sledovaným procesem a srovnávat jej s průměrem hodnot druhého výběru po tomto procesu, ale je nutno stanovit rozdíly naměřených hodnot v každém páru $x_{1i} - x_{2i}$ a s nimi dále pracovat jako s náhodnou veličinou. Tyto rozdíly se značí d_i . Ptáme se pak, zda je průměrná hodnota vypočítaných rozdílů statisticky významně odlišná od nuly. Nulová hypotéza tedy zní: „Průměr rozdílu naměřených hodnot ve dvou výběrech je nula.“

Vypočítanou hodnotu t pak porovnáváme s kritickou hodnotou $t_a(v)$, kterou pro zvolenou hladinu významnosti α počet stupňů volnosti $v = n - 1$ najdeme ve statistických tabulkách. Je-li $t < t_a(v)$, pak přijímáme nulovou hypotézu $H_0: d = 0$. V opačném případě H_0 zamítáme a můžeme říct, že je mezi výběrovými průměry statisticky významný rozdíl.

(Alena Škaloudová, Základy statistiky pro studenty psychologie)

5. Cvičení a hry pro posílení sociálních vztahů ve třídě

Hlavním úkolem školy je rozvíjet osobnost žáka. Veškeré učivo je pouze nástrojem k dosažení cíle. Ve školském systému nebudujeme nové osobnosti, ale snažíme se vytvořit pro děti vhodné podmínky k učení, ukázat jim cestu, kterou však musí projít sami. Rozvíjíme kladné stránky osobnosti, netvoříme však osobnost novou.

V této prakticky zaměřené kapitole se budeme věnovat provádění osobnostně sociálního výcviku s žáky na II. stupni základní školy a za pomoci sociálního výcviku a her. Budeme tak tvořit vhodné prostředí pro učení a rozvoj osobnosti žáků. Vytvořit zásobník her pro učitele, který jim bude ku pomoci v případě zjištění špatné spolupráce s dětmi v kolektivu a dalších prokazatelných znaků nezdravého chování dětí, jako je například šikana, a podobně.

Osobnostně a sociálně orientovanou výchovou by měli do určité míry projít všichni žáci a nejen ti, kteří už prokazují záporné známky chování a komunikace, jak s učiteli, tak se spolužáky. A měla by být integrována do školních osnov a do každé hodiny, ale to záleží na individuálním přístupu každého učitele.

Samotnému učiteli pak zpětná vazba přináší pocit uspokojení a radost z dobře vykonané práce a motivuje ho k dalším činnostem.

Techniky, kterými lze rozvoj těchto dovedností podněcovat mají často formu interakčních her a cvičení. Je při nich vyvoláno sociální učení na mnoha úrovních. Tento záměrně navozený proces sociální výchovy se nazývá sociální psychologický výcvik. Stejně jako u všech ostatních dovedností platí i o těchto dovednostech, že je možno se jim naučit a rozvíjet je od nejútlejšího dětství.

5.1. Hlavní zásady při uvádění her

Herní aktivity mají ve škole své nezastupitelné místo, vybavují děti potřebnými postoji a nabízejí jim hlubší poznání sebe sama i mezilidských vztahů. Hra je pro dítě přirozená činnost. Pro splnění výchovného cíle musí učitel umět hru správně uvést a její dopad efektivně využít.

Výchovné účinky her a herních činností jsou rozmanité a široké. Hra přivede dítě k dodržování pravidel, zvládání afektu, k překonání překážek, k soustředění pozornosti. Jsou to činnosti velmi silně motivované.

U žáků základní školy dokážeme prostřednictvím her rozvíjet:

- Vnímání
- Paměť
- Senzomotorickou koordinaci
- Fantazii
- Myšlení
- Vědomosti
- Pozornost

- Překonávání překážek
- Zkušenosti v různých sociálních rolích
- Vztahy spolupráce

(Čáp, 1983, s. 281)

Nejdříve je třeba hru vybrat podle stanoveného výchovného cíle. Je nesmírně důležité zvážit, jaký úkol chci splnit, čeho ve třídě dosáhnout a zvolit postupy, které ke splnění cíle směřují a zároveň být schopen reagovat na aktuální situaci a od naplánované akce odstoupit. V lepším případě daný úkol nahradit hrou či cvičením, které je pro danou situaci vhodnější, či přímo zaimprovizovat. Pamatujeme i na dostatečný časový úsek, abychom činnost dokončili a měli prostor na vyhodnocení. Dobře si připravíme motivaci, která se podílí na správném vyznění. Můžeme si připravit hudbu jako kulisu a přiměřeně vyzdobit prostředí, případně vyjít i mimo školní budovu.

Nikdy nesmíme zapomenout na jasné stanovení pravidel a v průběhu hry je neměníme. Promyslíme si i způsob dělení hráčů do skupin. Mělo by proběhnout nenápadně a nenásilně podle potřeb hry.

Obvyklé schéma práce je pak založeno na těchto krocích:

- instrukce navozující činnost studentů, resp. učební situaci pro osobnostní a sociální rozvoj,
- sama akce, aktivita, hra,
- cílená reflexe zkušenosti (dění, prožitků atd.), která v průběhu aktivity nastala (vesměs debatiní forma).

Nikdy nedopustíme, aby bylo dítě při hře zesměšněno. Pokud děti vedou hru jiným směrem, než jsme předpokládali, necháme je a oceníme jejich tvořivý přístup.

Pokud si vyučující neví sám rady s tématy osobnostní a sociální výchovy má možnost vyhledat odbornou literaturu v pedagogických knihovnách při krajských pedagogicko-psychologických poradnách, dále v materiálech Ministerstva školství,

mládeže a tělovýchovy a Výzkumného ústavu pedagogického. Vzdělávací pobyty již organizují například i cestovní kanceláře.

Jiné možnosti vzdělávání v oblasti témat Osobnostní a sociální výchovy:

- Kurzy typu tzv. celoživotního vzdělávání na vysokých školách (viz např. www.ff.cuni.cz - katedry pedagogiky a psychologie).
- Specializované kurzy osobnostní a sociální výchovy v rámci projektu „Dokážu to?“ (www.dokazuto.cz)
- Kurzy pedagogických center, občanských sdružení atd. se zaměřením na osobnostní a sociální výchovy, na dramatickou výchovu (např. ARTAMA Praha), systému Čtením a psaním ke kritickému myšlení (www.kritickemysleni.cz), interkulturní výchovu a vzdělávání (www.varianty.cz), globální výchovu, etickou výchovu atd.
- Středisko výchovné péče pro děti a mládež <http://www.archa-chrudim.cz>. Program Zdravá třída.

5.2. Hry a cvičení na rozvoj interakce a komunikace

Jde o výrazy běžně užívané v práci s dětmi. Jde o vzájemnou reakci, kdy akce jednoho je podnětem pro akci druhého.

Toto vzájemné "nastavení" na reakci partnera se označuje jako interakce. Aby mohla interakce nastat, musí být oběma partnerům jasný cíl jejich jednání. V interakci hrají mimořádně závažnou úlohu prvky komunikace jak slovní, tak neverbální. Interakce se nemůže uskutečnit bez komunikace a ani komunikovat nelze bez vzájemné interakce, bez kontaktu. Jsou-li dvě osoby pohromadě, musí při komunikaci být i ve vzájemné interakci. Toto splynutí procesu komunikace a interakce se týká sociálního chování v bezprostředním sociálním styku. Příjemce informací z prostředků masových médií není se zdrojem v interakci - příjemce sice reaguje na sdělení, ale jeho reakce bezprostředně neovlivňuje zdroj.

V pedagogickém procesu se ovšem pedagogická interakce stává stále závažnějším tématem. Týká se jak vzájemné interakce mezi pedagogem a žákem, tak interakce mezi vyučujícími při tvorbě školního vzdělávacího programu, tak interakce a komunikace mezi žáky či studenty navzájem při skupinovém řešení úkolů. Je to důležitý prvek výuky vzhledem k nutnosti mít vytvořené předpoklady pro budoucí týmovou spolupráci. Jaké jsou zvláštnosti interaktivní pedagogiky, jaké jsou otevřené možnosti a kde jsou její meze?

a) Interaktivní pedagogika dává jedinci informace důležité pro sebepoznání. Účastníci se poznávají a získávají o sobě informace z reakcí druhých. Učí se vědomě tyto reakce sledovat, předmětem učení je nejen látka a obsah učiva, ale i aktuální dění mezi účastníky.

b) Interaktivní vyučování umožňuje trénink mezilidského sociálního chování. Účastníci se něco o interakcích dovídají, sami sebe v interakci prožívají a pozorují a mohou takto získané poznatky a zkušenosti využít k tomu modifikovat své chování. Jde tedy o možnost ovlivnit interakci s druhými -jde o stimulované kontrolované reflektované sociální učení.

c) V současné době je nutno věnovat se sociálnímu učení, především pro výrazné a rychlé změny společnosti, kterými prochází. Změny ve struktuře rodin a jejich důsledky pro rozvoj sociálních dovedností jedince již byly zmíněny na jiném místě (menší počet dětí, ztráta každodenního kontaktu s širší rodinou atd.). Zde jde především o to, že v budoucnu bude patrně každý častěji měnit bydliště i zaměstnání a svou roli v něm, a bude proto nucen naučit se rychleji poznávat druhé lidi z jejich chování v interakci i komunikaci. I pro tyto nutné změny lze mladou generaci připravovat cíleně a systematicky. Základním prostředkem je přitom hra. Nejde o libovolné dětské hry, ale o systematicky vytvářené a využívané hravé postupy, které simulují životní situace, a tím na ně příslušníky mladé generace připravují.

Při využívání her v rozvoji sociálních dovedností je třeba dodržovat určité pokyny:

1. Hra není "za odměnu", je součástí výuky.
2. Vedoucí hráče podporuje, nenechá problémy a konflikty zajít do krajností.

3. Tvorbu skupin nenařizovat, ani neponechat "volný průběh", aby byly spontánně zapojeny všechny děti (losem, kuličkami, barevnými papírky s čísly atd.).

4. Nepodporovat rivalitu a přílišnou soutěživost mezi skupinami.

(S. Hermochová 2005)

Co bych byl, kdybych byl

Cíl hry: Hodnocení druhých, odblokování napětí.

Popis hry:

Příprava: list s předtištěnými otázkám

1. „Co bych byl, kdybych byl...”

2. rostlinou

3. zvířetem

4. postavou z našich dějin

5. barvou

6. ročním obdobím

7. kusem nábytku

8. knihou

9. hudebním nástrojem

10. dopravním prostředkem

11. živlem

Skupina sedí v kruhu a každý obdrží svůj arch, který musí vyplnit. Archy se položí doprostřed kruhu a jeden účastník po druhém vždy jeden arch vezme do ruky a přečte. Skupina hádá, kdo je autorem odpovědí, mohou být dotazy pro důvody určité volby, pokud někoho odpověď či celý soubor překvapí.

Reflexe:

Při této hře jsem musel vynaložit více času na vysvětlení, než děti pochopili co se od nich chce. Průběh hry poté probíhal celkem hladce, děti se mezi sebou rozpoznávali sice dost těžko, až na pár výjimek, kdy se jednalo o velmi dobré kamarády, kteří se dokonale znali. Museli jsme tedy pokračovat v odhalování prostřednictvím doplňujících otázek.

(Hermochová: Skupinová dynamika)

Běhání v párech

Cíl hry: Rozvoj komunikace

Popis a organizace hry:

Pro každé dvě děti si připravíme provázek, kterým jim svážeme nohy. Vždy dvě děti se postaví vedle sebe. Nohy, které mají u sebe, jim svážeme. Střídavě dáváme dětem pokyny, jděte pomalu, rychle, lezte po čtyřech, zatočte se, sedněte si na zem, atd.

Hra nesmí být příliš divoká.

Reflexe:

Hru jsme s dětmi hráli opět v tělocvičně, hra vyvolala obrovské nadšení. Ovšem převážně u chlapců se mi jen stěží dařilo zajistit, aby hra nebyla příliš divoká. Když se pak podle jejich vzoru „rozjelo“ i několik dvojic děvčat, hru jsme raději přerušili.

(Hermochová: Hry pro život)

Co se ti na mě líbí

Cíl hry: Rozvoj komunikace

Popis a organizace hry:

Jako pomůcka pro tuto hru nám postačí malá kulička. Děti sedí na zemi s roztaženýma nohama. První dítě pošle jinému kuličku a zeptá se, co se mu na něm líbí. Tázané dítě odpoví a pošle kuličku s toutéž otázkou dál.

Reflexe:

Hra je vodná pro skupinu dětí, které už se dobře znají. Děti se nejprve rozdělily do dvojic, tentokrát pomocí provázků. U některých dětí jsem postřehl, že si zpočátku neříkaly charakterové vlastnosti, ale například to, jaké mají oči, vlasy, co dobře umí (zpívat, běhat, hrát vybíjenou,...).

(Hermochová: Hry pro život)

Místa si vymění

Cíl hry: Poznávání druhých.

Popis hry:

Skupina sedí v kruhu, židlí je o jednu méně než členů. Ten, kdo neseď, si stoupne doprostřed kruhu a dává pokyn, kteří hráči si mají vyměnit místa. Pokyn musí být formulován tak, aby se týkal i jeho, tedy např. „Místo si vymění všichni, kdo mají modré oči." Ten, kdo tento pokyn dal, se pokusí si sednout na židli někoho, kdo si „vyměňoval" místo. Většinou se zpočátku uvádějí různé viditelné znaky (barvy oděvů, prvky oblečení a id.). Pokud se u takových charakteristik zůstává příliš dlouho a hra se vlastně stává jen veselým pohybem, je vhodné, aby se vedoucí včas neposadil a zařadil téma, které má svůj význam pro vzájemné poznávání účastníků, např. kdo má mladšího sourozence, kdo bydlí v paneláku, kdo rád lyžuje atd.

Reflexe:

Děti se při této hře více poznali navzájem. Bylo to vidět během hry i po ní, když se objevila nová seskupení dětí, kteří se před tím moc nebavila. Některé děti si našly nové spřízněnce, objevili věci, které mají společné a které je spojují.

(Hermochová: Skupinová dynamika)

Čtyři rohy

Cíl hry: Kladná sociální orientace, spolupráce, schopnost požádat o pomoc, asertivita, budování kolektivu, rozvoj sítě neformální podpory

Popis hry:

1. Požádejte účastníky, aby se rozdělili do čtyř stejně velkých skupin a každá z nich si vybrala jeden roh.
2. Zadejte skupinám úkol, např. aby členové každé skupiny představovali svými těly písmena a složili ze sebe slovo. Nebo aby si zvolili jednoho "výběrčího", který bude od ostatních členů vybírat určité předměty.

Například: Kdo přinese první deset bílých tenisek svázaných tkaničkami k sobě? Kdo přinese první tři rtěnky a jeden lak na nehty? (starší mládež)

3. Skupina, která splní úkol jako první, vyhrává. Pokračujeme dalším kolem.

Reflexe:

Tato hra ze začátku probíhala jen jako veselé pobíhání po tělocvičně a soupeření mezi skupinami dětí, které se tak sami rozdělili. Po chvíli jsem sám zvolil nové složení

skupin, což se setkalo s odporem. Někteří odmítli spolupracovat, že s tím nechtějí být ve skupině a tak podobně. Hra se úplně změnila, v některých skupinách začaly děti spolupracovat a v některých vznikly hádky.

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

Máš rád lidi?

Cíl hry: Smysl pro humor, kladná sociální orientace, spolupráce.

Popis hry:

1. Vysvětlíte dětem, že až zakřičíte: "Raz, dva, tři", mají odpovědět: "Mám rád lidi?" Pak zakřičíte například: "Ano! Zvlášť když nosí tenisky." A všichni, kdo mají na nohou tenisky, musejí přeběhnout jinam, ale aspoň o deset míst dál. Ostatní, kteří tenisky nemají, se zatím snaží kruh znovu uzavřít tím, že se chytí za ruce, aby v něm přebíhající zůstali uvězněni.

2. Vyvolávejte různé vlastnosti a předměty, dokud se děti neunaví. Užívejte veselé charakteristické rysy, ale nikoli zesměšňující. Můžete uvádět city, vlastnosti nebo situace.

Například: Světlé vlasy

Dnes ráno si vyčistil zuby

Má rád někoho z přítomných

Pohádal se s rodiči

Už dostal jedničku

Nosí brýle

Už se někdy cítil sám

Už někdy ztratil přítele

Omezení, upozornění

Při hře dbejte na bezpečnost. Je vhodné ji uzpůsobit osobám se specifickými potřebami nebo s omezenou pohyblivostí.

Reflexe:

Tato hra je vhodná do většího prostoru a tak jsem se s dětmi přestěhovali do tělocvičny. Ze začátku jsem zařazoval jednoduché rysy, které mají děti společné, např.: oblíbené

barvy, oblečení, atd. postupem hry jsem přestoupil na city a situace, při kterých děti zjistili, že v tom nejsou samy a mohou se o to s někým podělit.

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

Sloni a žirafy

Cíl hry: Rozvoj komunikace, smysl pro humor.

Popis hry:

1. Rozestavte všechny děti do kruhu.
2. Vyberte jednoho, který bude představovat "peška" ve středu kruhu.
3. "Pešek" zevnitř obchází kruh, náhle na někoho ukáže a řekne buď "slon", nebo "žirafa".
4. Člověk, na kterého "pešek" ukázal, je "chycený". Se svými sousedy zleva a zprava vytvoří sousoší, které představuje zvolené zvíře.

Například:

Slon: Vyvolané dítě napřáhne jednu ruku jako chobot. Sousedi mu spojenými dlaněmi vytvoří velké uši.

Žirafa: Vyvolané dítě natáhne krk jako žirafa. Jeho sousedi mu pažemi spojenými do kruhů znázorňují kruhovitě skvrny na bocích.

Pokud se trojici nepodaří žádané zvíře ztvárnit, prostřední se stává "peškem".

5. Pokračujte dalšími koly.

Varianty

Trojice může zvířata znázorňovat také pohybem.

Reflexe:

Tato hra je další, která je vhodná do většího prostoru. Ze začátku jsem opět děti nechal ať se rozestaví v kruhu podle toho s kým chtějí spolupracovat a potom jsem zkoušel sestavovat trojice, které se spolu až tak nebaví. Očekával jsem od toho, že se děti naučí spolupracovat i s tím s kým si až tak nerozumí. A myslím, že se mi to povedlo.

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

5.3. Hry a cvičení na rozvoj sociální percepce, poznávání druhých a zpětná vazba

Již několikrát bylo zmíněno, jak je důležité pro atmosféru ve skupině i pro vztahy v partnerských vazbách sdělovat své pocity a reakce na chování druhých. Skutečnost, že ve společnosti více lidí dochází bez hlubšího přemýšlení jaksi automaticky k určitému vzájemnému "vyladění", se připisuje fenoménu zpětné vazby. V procesu vzájemné interakce dostávají zúčastnění neverbální, ale často i verbální informace o tom, jak jejich chování vnímají ostatní. Tato sdělení mohou být přímá či nepřímá, vědomá i bezděčná. Na tom, jakou formu tato sdělení mají, záleží, jak budou přijata.

Zpětná vazba hraje v procesu sociálního učení významnou úlohu. Využíváme-li k rozvoji sociálních dovedností her a cvičení, stává se zpětná vazba nedílnou součástí vyhodnocovacího rozhovoru. Aby byla zpětná vazba účinná, je třeba dodržovat při ní určitá pravidla - někdy se totiž dovídáme o sobě informace, které nás překvapí, či jsou dokonce nepříjemné.

Pro školní prostředí, ale i pro budoucí životní styl dětí, které školu navštěvují, je ovšem mimořádně důležité, aby se zpětná vazba stala nedílnou součástí naší každodenní praxe. K tomu se hodí školnímu věku přizpůsobené hry a cvičení, jejichž význam ocení tam, kde se realizuje přechod od frontálního vyučování k interaktivní a kooperativní výuce.

Hra na kouzelníky

Cíl hry: Poznávání druhých, sebehodnocení.

Popis hry:

Účastníci sedí v kruhu. Jde o variantu hry (Co bych byl, kdybych byl). Každý za sebe písemně na arch papíru s předtištěnými otázkami odpovídá na otázky typu; „Co bych byl, kdybych byl zvíře, roční období, živel, historická postava atd., vyplněné archy se dají doprostřed kruhu, postupně se předčítají a účastníci tipují, o čí zápis jde.

Reflexe:

I tato hra má smysl pro vzájemné poznávání členů skupiny, ovšem pro téma zpětné vazby je vhodnější variantou, kdy obdobné otázky písemně či ústně jsou kladeny všem vždy ve vztahu k jedné osobě. Na pořad závěrečného vyhodnocování se pak dostává i skutečnost, že táž osoba je vnímána různými osobami různě a u jiných hráčů naopak dochází ke shodě asociací.

(Hermochová: Skupinová dynamika)

Interview

Cíl hry: Hra upoutává pozornost na typické charakteristiky jednotlivých členů, kteří se o sobě dovídají i to, o čem běžně neuvažují a prostřednictvím hry se o sebe navzájem více zajímají.

Popis hry:

Skupina sedí v kruhu. Tři účastníci se dohodnou na jedné osobě z přítomných (eventuálně na osobě, kterou všichni přítomní dobře znají). Ostatní kladou triu otázky, pomocí kterých se pokusí identifikovat o koho jde - tedy ptají se na zájmy, zvyklosti i detaily vzhledu apod. Kdo první uhodne popisovaného člověka, zvolí si dva partnery a opět se dohodnou na někom, koho dobře znají, aby mohli s jistotou odpovídat. Osoba, která byla trojicí volena, má také příležitost, přemýšlet o tom, jak ji vidí druzí a proč.

Reflexe:

V této hře jsem nechal děti vybrat si pro hádání, koho dobře znají, aby tak hra nestagnovala. Reakce některých dětí, na vyslovené charakterové vlastnosti od ostatních, byly někdy záporné a vyvracovány. Děti tak poznaly, jak je vidí druzí.

(Hermochová: Hry pro život)

Jen jeden papír

Cíl hry: Řešení konfliktů a jednání s druhými

Pomůcky:

Papíry, pastelky.

Popis a organizace hry:

Při následující hře se snažíme předem počítat s variantou, že u některých dětí vzniknou konflikty.

Dětem řekneme, že dnes nemáme dost papíru pro všechny, a proto dostanou vždy dvě děti jeden papír. Co s papírem udělají je jen jejich věc a musí se spolu domluvit. Papír mohou děti rozdělit buď tak, že ho rozstříhnou nebo roztrhnou nebo uprostřed nakreslí čáru a kreslí zároveň. Mohou také nakreslit společný obrázek. Pokud máme ve skupině děti, které se nemohou dohodnout, vyzveme je, aby se podívaly na ostatní a nějak podobně se spolu domluvily.

Jakmile jsou děti hotové, prohlédneme si obrázky a povídáme si s dětmi o tom, jak se domluvily.

Reflexe:

Jelikož jsem chtěl znát reakci chlapec versus děvče, rozdělil jsem děti do smíšených dvojic. V této skupině byla 2 děvčata, která byla spíše dominantnější, tudíž jsem je přiřadil k chlapcům, kteří byli také průbojnější. Ostatní dívky byly spíše submisivní ve vztahu k druhému pohlaví. Z tohoto důvodu, ve většině případů nevznikaly větší konflikty, do kterých bych více či méně musel zasahovat. Pouze u již zmíněných průbojnějších jedinců vznikaly situace, do kterých jsem se musel vložit a vysvětlit, že dohody dosáhnou pouze vzájemným kompromisem a vzájemným slevěním ze svých požadavků. Ostatní bezproblémové dvojice se pro ně staly příkladem, tudíž se ke konci hry všichni pobavili nad nakreslenými obrázky a dětem se tato hra velice zamlouvala. Většina dvojic řešila úlohu rozdělením papíru na 2 půlky, přičemž chlapci spíše roztržením a dívky použitím nůžek a tak úhlednějším způsobem.

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

5.4. Hry a cvičení na rozvoj sebedůvěry a sebeúcty

V útlém věku si dítě začíná vytvářet pohled na sebe sama. Tento pohled ve velké míře korigují rodiče, ale i ostatní dospělí, vrstevníci a kamarádi. Náš obraz se skládá

z obrazu vlastního fyzického těla, z psychologického obrazu našeho nitra a také z našich životních plánů. Jedná se o velmi složitý proces, který je spojený s kladnými ale i s negativními zážitky. Cvičení mohou v mnoha případech dětem pomoci se vyrovnat se svými nedostatky, případně je i odstranit, a naopak vyzdvihnout své přednosti, které mohly zůstat do té doby v pozadí.

Potřeby vlastního Já jsou zaměřeny na budování a posílení pocitu sebedůvěry. Snaha dosáhnout uznání a dobrého společenského postavení formuje sebedůvěru člověka. Pocit sebedůvěry se formuje od okamžiku zrození. Srovnávání se spolužáky působí nevhodně na sebedůvěru a sebevědomí dítěte a vytváří atmosféru konkurence.

(W. Helms, 1996, s. 38)

Uvádí se, že děti, které jsou si vědomy své vnitřní hodnoty i ceny druhých, nebudou tak snadno tolerovat diskriminaci a nerovnoprávnost a s větší pravděpodobností se postaví proti bezpráví. Mimořádně důležité je, aby učitelé cíleně rozvíjeli sebedůvěru u dětí z diskriminovaných skupin.

Slabá sebedůvěra je naopak uváděna jako zdroj mezilidských konfliktů. Otázkou tedy je, zda agresivní děti neútočí proto, aby si kompenzovaly nedostatek sebedůvěry a získaly pozornost a zájem okolí.

Základní kameny

Cíl hry: Kritické myšlení, analýza údajů, sebeúcta, komunikace.

Popis hry:

1. Vysvětlíte, jak je potřebné, aby náš přístup k životu stál na pevných základech. Stavbu života přirovnajte ke stavbě mrakodrapu.
2. Vysvětlíte, že součástí těchto životních základů jsou pro každého člověka hodnoty, které uznává, jeho zvyky, přesvědčení a naděje.
3. Dejte každému dítěti několik "základních kamenů". Ponechte dostatek času k vystřížení a přípravě kostek představujících základní kameny života.

4. Poskytněte dětem čas ke vzájemnému porovnání "základních kamenů" ve skupinkách nebo dvojicích.

Reflexe:

Při této hře měly děti celkem jasno, co je pro ně momentálně důležité a skoro ve všech případech psaly na první místo rodiče, domov, sourozence, až na jeden případ chlapce, který upřednostnil kamarády před rodinou. Na dalších místech pak byli, kamarádi, vzdělání...

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

Obě strany mince

Cíl hry: Projev a zvládnutí emocí, důvěra ve své schopnosti.

Popis hry:

1. Dejte dětem za úkol obkreslit si na papírový talíř levou ruku a očíslovat prsty od jedničky do pětky.

2. Na každý prst napíšete odpovědi na následující otázky:

Například:

Jaká hudba se ti líbí?

Jaké sporty hraješ (jaké se ti líbí /nelíbí)?

Jaká máš domácí zvířata (nebo bys chtěl mít)?

Jaké byly tvé nejhezčí prázdniny?

Co se ti (ne)líbí ve škole?

Otázky obměňujte podle materiálu, informací, nebo citů, které chcete vyvolat. Tyto odpovědi představují děti zvenčí, "z jedné strany".

3. Na druhou stranu talíře si děti obkreslí pravou ruku a budou odpovídat na odvážnější otázky, které opět přizpůsobíte odpovědím, nebo citům, které chcete vyvolat.

Například:

Co tě zlobí (rozesmutní)?

Kdybys ve svém životě mohl změnit jednu věc, která by to byla?

Co bys rád dobře uměl?

Jak myslíš, že budeš žít za pět let?

Jak myslíš, že budeš žít jako dospělý?

Tyto otázky se ptají na vnitřní pocity dětí, na jejich "druhou stranu". Rozdělte děti do malých skupinek, aby si mohly své odpovědi porovnat.

Reflexe:

Při této hře se rozběhla bouřlivá diskuze po vyslovení otázky co se ti nelíbí/líbí na škole. Horší už to bylo, když děti měly odpovídat na otázky vzhledem k své budoucnosti nebo o svých pocitech.

(KARNSOVÁ, Michelle. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem)

Pohlazení

Cíl hry: Naučit se chválit druhé a také přijímat chválu od ostatních.

Popis hry:

Hru uzpůsobíme věku dětí. Pokud ještě neumí psát, mohou kreslit. Hráči sedí v kroužku a všichni napíší na dolní okraj papíru své jméno. Potom předají papír sousedovi vpravo. Nyní má každý v ruce papír s cizím jménem. Nahoru na papír napíše něco hezkého, pozitivního o vlastníkovu papíru. Papír přehne tak, aby jeho řádka byla zakrytá a předá ho dál doprava. Postup se opakuje, dokud papír nedostanou původní majitelé. Rozbalí si ho a potichu přečtou, potom postupně každý z nich čte nahlas. Každou řádku začíná slovem: „Jsem...“

Reflexe:

Velice účinná technika na pozdvižení sebedůvěry. Děti si papíry schovávají a čtou si je ve svých smutných chvílích. Vhodná činnost do hodin slohových cvičení.

(Kratochvílová: přednášky MU)

5.5. Hry a cvičení na podporu pozitivního klimatu ve třídě

Pozitivní klima ve třídě významně ovlivňuje veškerou činnost. Důvěra mezi žákem a učitelem je důležitou složkou při vytváření klimatu podporujícího spolupráci ve třídě, spolupracující chování žáků a zapojení do učebních činností.

Žáci ve třídě musí jasně pochopit, jaké chování se od nich očekává a jaké důsledky bude mít. Dále žáci nesmějí mít strach, že se ztrapní, že se jim někdo vysměje, anebo že jim dokonce bude někdo ubližovat.

Je také vhodné, aby se děti měly možnost vyjádřit k prostorovému uspořádání třídy a samy se podílely na její výzdobě. Stejně by měly mít možnost vybrat si samy kamaráda, se kterým budou v lavici sedět.

Atmosféra ve třídě musí být v souladu s výchovným záměrem prováděných činností. Osobnostně sociálním výcvikem na podporu pozitivního klimatu ve třídě výrazně pracujeme na budování 3. pilíře učení Učit se žít společně.

Třídní hymna, pozdrav, rituály

Cíl: Vypěstování pocitu sounáležitosti, navození dobré nálady, příprava k práci.

Popis:

Třída si sama vybere písničku, kterou bude začínat vyučovací den nebo hodinu. Vhodná je píseň doprovázená pohybem. Nevyhýbáme se humoru.

Při únavě můžeme děti povzbudit společným cvičením, např. využijeme cviky z jógy.

K soutěživým činnostem je pro děti příjemné, když si mohou zakřičet svůj bojový pokřik.

Reflexe: osvěžení, protažení těla, navození radostné nálady, spojení kolektivu

(Kratochvílová: Přednášky MU)

Třídní pravidla

Cíl: Rozvoj pocitu sounáležitosti, spravedlnosti, dodržování norem.

Popis:

Tuto činnost je vhodné zařadit na začátek školního roku. Ve skupinkách necháme děti vypracovat pravidla chování třídního kolektivu. Patrně se některá budou opakovat. Dětem rozdáme velké archy papíru a každá skupina písemně i kresebně zpracuje některé

pravidlo. Dodržování pravidla stvrdí podpisem nebo barevným otiskem svojí ruky. Plakáty připevníme na vhodné místo a necháme po celý rok.

Reflexe: Děti raději dodržují pravidla, která si společně stanovily a samy i dbají na jejich plnění. Učitel napomíná jen pohledem k vyvěšeným plakátům nebo poznámkou: „Pravidlo č. 1.“

(Kratochvílová: přednášky MU)

Ranní kruh

Cíl: Podněcuje dobré sociální klima třídy.

Popis:

Na začátku vyučování si vyhradíme 20 - 30 minut pro setkání všech žáků. Zvolíme třeba sezení na koberci v kruhu. Přivítáme se a sdělíme si zážitky z minulého dne. Řekneme si, jak se dnes cítíme, jaké jsou naše momentální pocity a na co se těšíme. Sdělíme si organizační pokyny k průběhu dne.

Reflexe: Uvolníme nepříjemné pocity, navodíme pracovní atmosféru, odstraníme strach z neznámého.

(z vlastní praxe)

Hodnotící kruh

Cíl: Rozvoj sebehodnocení, poskytování zpětné vazby.

Popis:

Na závěr vyučování si opět vyhradíme 20 - 30 minut. Na našem oblíbeném místě v kruhu si sdělíme své pocity z činnosti své výsledky. Zjistíme proč se nám nedařilo. Vyhodnotíme správnost postupů, pochválíme žáky, kteří si to zaslouží a podpoříme ostatní. Připomeneme věci na další den. Můžeme přidat oblíbenou třídní píseň.

Reflexe: Jedná se o velmi důležitou činnost, která žáky motivuje k další práci. Nejen učitel, ale i žáci vyjádří pochvaly a ocenění. Vedeme je k objektivnímu hodnocení a sebehodnocení, výměně zkušeností a učení od druhých.

(z vlastní praxe)

Žádné ruce

Cíl: Rozvoj spolupráce a tvořivosti.

Popis:

Děti se podle hudby pohybují po místnosti ve dvojicích a snaží se mezi sebou udržet předmět. Můžeme určovat části těla, které předmět drží, např. mezi nosy, mezi čely, mezi zády a podobně.

Reflexe: Děti musí spolupracovat, jsou nuceny spolu diskutovat o řešení problému. V případě zadání neobvyklých částí těla musí vyvinout značnou dávku tvořivosti ke splnění úkolu.

(z vlastní praxe)

Židle

Cíl: Rozvoj spolupráce a tvořivosti.

Popis:

Židle jsou uspořádány do kruhu opěradly směrem do středu. Děti krouží kolem židlí po dobu hraní veselé hudby a když hudba přestane hrát, musí se všichni posadit. Vždy je odstraněna jedna židle, ale žádný hráč nevypadává. Děti, na které nezbyla židle, si musí sednout někomu na klín. Na konci hry sedí celá skupina na klíně jednoho hráče.

Skupina musí spolupracovat, aby našla způsob, jakým usadit stále více hráčů.

Reflexe:

Hra vytváří pozitivní cítění ve skupině, nikdo nezažívá pocit vyřazení. Podporuje tvořivost, rychle dokáže vylepšit náladu. Tato je velmi neobvyklá a děti jsou překvapeny, že místo tvrdého soupeření mají spolupracovat. Tuto hru opravdu doporučuji vyzkoušet v praxi.

Cíle a realizace výzkumu

V souvislosti se zaváděním osobnostní a sociální výchovy na základní stupeň škol vyvstala otázka, zda se ve vztazích žáků projeví provádění osobnostně sociálního výcviku prostřednictvím her a cvičení na podporu a rozvoj sociálních dovedností.

Za hlavní cíle našeho výzkumu jsme si proto vytkli:

- vytvořit zásobník her a cvičení
- provést zmapování a rozbor sociálních vztahů mezi žáky šestých tříd
- posílit a zkvalitnit sociální vztahy mezi žáky
- porovnání výsledků u třídy, kde byl proveden sociálně psychologický výcvik a kde ne.

Na základě těchto zkušeností jsme si tedy stanovili tyto pracovní hypotézy:

Hypotéza č. 1:

U žáků, kteří prodělají sociální výcvik na posílení vztahů ve skupině, bude patrný statisticky významný posun v identifikaci se svými spolužáky a více přátelských a pozitivních vzájemných vztahů.

Hypotéza č. 2:

Žák bude mít, po absolvování sociálně psychologického výcviku kladný pohled na kolektiv třídy, bude se v kolektivu dobře cítit a bude v ní mít zabezpečený sociální a psychologický komfort. Školní třídu bude považovat za jednu ze svých referenčních skupin, kde může vyniknout a projevit svůj názor.

Hypotéza č. 3:

Žák se bude po proběhnutém sociálním výcviku cítit ve školní třídě velmi dobře, bude se chovat sebevědomě a najde si své místo ve skupině.

Charakteristika výzkumného vzorku

Našemu výzkumu jsme se věnovali na II. stupni ZŠ. Vybral jsem dvě třídy VI. ročníku, tedy děti s určitými zkušenostmi, s uměním vyjadřování, pochopením písemného zadání otázek testu. V tomto ročníku jsou žáci, kteří měli krátkou možnost se poznat a jako skupina prochází první fází seznamování. Někteří jejich spolužáci odešli na víceletá gymnázia a byli doplněni spolužáky novými.

Na tyto žáky jsou již kladeny větší nároky po stránce samostatnosti i po stránce logického a věcného uvažování. Již dokáží poměrně objektivně hodnotit skutečný život kolem sebe na základě předchozích zkušeností.

Jako vhodný jsem vybral dotazník Jána Juhása Dotazník sociální akceptace. Děti vyplňovaly dotazník před začátkem sociálního výcviku a po něm.

Pro porovnání jsem vybral kontrolní skupinu stejně starých žáků, v níž nebyl prováděn sociálně psychologický výcvik. Měření vztahů zde proběhlo dvakrát ve stejných intervalech jako u skupiny experimentální.

Měření sociální akceptace žáků 6. tříd základní školy - Dotazník sociální akceptace

K měření vztahů byl využit standardizovaný Dotazník sociální akceptace (odkaz). Je určen mládeži od 12 do 16 let.

Nejdůležitějším kvantitativním ukazatelem je celkový výsledek dotazníku, který získáme sečtením jednotlivých odpovědí podle přiloženého klíče.

Vysoký celkový výsledek v dotazníku znamená: bezkonfliktní vztah jednotlivce se školní třídou, jeho dobré včlenění do kolektivu školní třídy. Vysoký celkový výsledek dále znamená, že jednotlivec dokáže ve školní třídě přiměřeně uspokojit svoje potřeby a že normy a hodnoty, které uznává nejsou v rozporu s jeho předcházejícími sociálními prostředími.

Extrémně vysoké výsledky mohou znamenat nepřiměřenou snahu o konformitu, ztrátu vlastní identity a nedostatek seberealizačních tendencí jednotlivce. Může to také znamenat ztrátu vlastního názoru a přesvědčení vzhledem k sociálním procesům probíhajících v jeho okolí, jako je nedostatek vlastního sebeodhadu a sebehodnocení.

Nízký výsledek může znamenat problémy v sociální přizpůsobivosti v jiné školní třídě, nesoulad mezi hodnotami a normami, které jednotlivec uznává, a hodnotami a

normami, které uznává třída. Tento nesoulad může v určitých případech ústít do problémového chování. Žák s nízkým výsledkem je vnímán také jako žák problémový.

Nízké hodnoty také značí celkovou sociální osamělost ve školní třídě. To znamená, že tito žáci prožívají intenzivnější pocity osamělosti než žáci s průměrným nebo vysokým hodnocením.

Extrémně nízké výsledky znamenají nesoulad mezi jednotlivými sociálními prostředími, v kterých jedinec žije. Konflikty mezi hodnocením třídy a referenční skupiny. Nízké sociální sebevědomí, jako i neschopnost přijmout sociální normy institucionálních skupin. Extrémně nízké hodnoty také mohou znamenat i patologické tendence jedince, projevující se buď v pohrdání normami společnosti, nebo v nedostatečně vyvinutém sociálním cítění.

Dotazník obsahuje 4 škály:

- 1) Je zaměřená na analýzu vztahu k spolužákům a na jejich vzájemné hodnocení.
- 2) Analyzuje pohled jedince na kolektiv školní třídy, jako jednu z přirozených sociálních prostředí.
- 3) Zabývá se emocionálním prožíváním žáků ve školní třídě.
- 4) Hodnotí vztah rodinného prostředí a školy.

(JUHÁS Jan, 1990)

Výsledky šetření před a po zahájení sociálně psychologického výcviku

Žáci 6.B před zahájením sociálního výcviku vykazovali v jednotlivých škálách většinou průměrné hodnoty.

Podle statistických výsledků t-testu můžeme konstatovat, že došlo k statisticky významné změně ve zkoumaném souboru a tudíž se potvrdila platnost hypotéz.

Výsledek v první škále, která je zaměřena na vztahy mezi žáky a na vzájemné hodnocení, dopadl podprůměrně, ani jeden z žáků nepřesáhl nadprůměrnou hodnotu

v kladném směru. Pod hranici, která znamená, že jednotlivec se cítí ve třídě osamělý a že se svými spolužáky neidentifikuje, se dostali do konce tři žáci. Po skončení sociálně psychologického výcviku se v této kategorii zvýšil počet bodů celkově o 14. Žádný z žáků se však nedostal na nadprůměrnou hranici, což je nad 17 bodů. O to větší počet bodů získali žáci, kteří měli podprůměrné hodnoty (pod 9 bodů). Dostali se až na hranici 9 bodů nebo nad ní. Můžeme tedy tvrdit, že se potvrdila hypotéza č. 1.

V druhé škále, která je orientovaná na pohled jednotlivce na kolektiv třídy, vykazuje výsledky ještě o něco horší. Zde se pod hranici, což znamená, že se jednotlivec ve školní třídě necítí dobře a považuje ji za cizí, dostalo hned osm žáků ze sedmnácti. Na konci výcviku se v této kategorii zvýšil celkový počet bodů o 10. Na spodní hranici 12 bodů se dostali všichni žáci, kromě jednoho. Tento žák jevil známky špatné komunikace, jak s dětmi, tak s učiteli a byl velice uzavřený. U tohoto žáka by bylo zapotřebí delšího sociálního výcviku v kombinaci s individuálním přístupem, důvody špatného vztahu ke školní třídě mohou pramenit z jiných příčin, např. z hlubšího narušení osobnosti. Můžeme tedy potvrdit hypotézu č. 2.

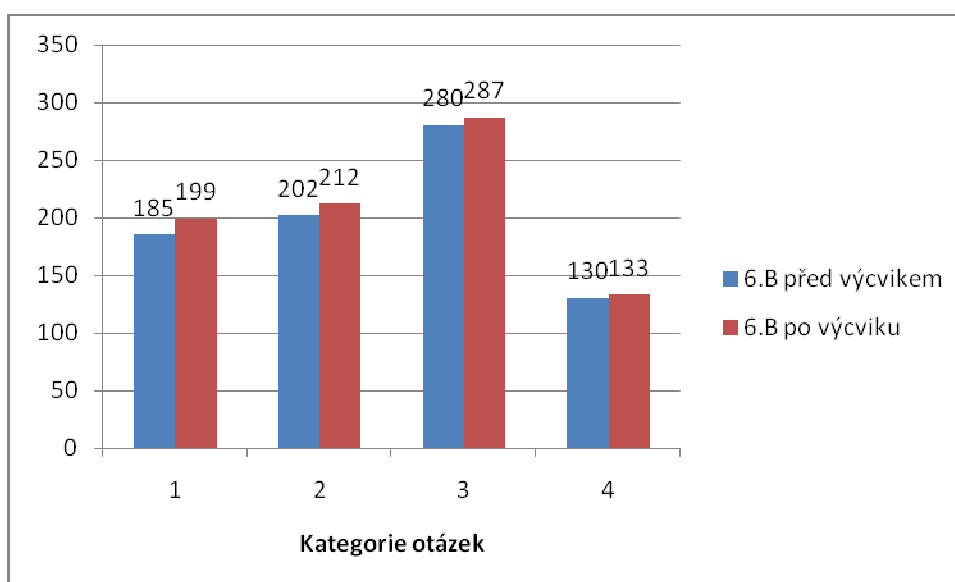
Třetí škála, zabývající se emocionálním prožíváním žáků v prostředí školního kolektivu, dopadla opět podprůměrně. Sedm žáků ze sedmnácti se dostalo pod průměrnou hranici, z čehož vyplývá, že žáci v této kategorii mají pocit, že nejsou školní třídou přijímáni a přehnaně kontrolují své chování. Oproti předešlým škálám se dostali nad hranici průměru dva žáci, kteří se ve školní třídě cítí velmi dobře a jednají sebevědomě. Podle výsledku šetření po skončení výcviku se zvýšil počet bodů celkem o 7, hlavně u žáků, kteří byli pod průměrem. Čtyři ze šesti dětí se dostalo nad spodní hranici. I přes statisticky významný pozitivní posun ve výsledku škály nemůže zde konstatovat, že výsledek je uspokojivý. Stále zde ještě existují žáci, u kterých se projevuje negativní emocionální prožívání. Opět můžeme konstatovat, že se potvrdila hypotéza č. 3.

Hodnocením vztahu rodinného prostředí a školy se zabývá čtvrtá škála otázek, kde se pod průměr dostali jen dva žáci. Zbytek třídy se vešel do průměru a nikdo nedosáhl vyšších hodnot. Po zakončení sociálně psychologického výcviku v této

kategorii nebyly zjištěny, téměř žádné změny, což se dalo předpokládat. Vztah k rodinnému prostředí je totiž převážně formován od raného dětství v rodině a škola má malý vliv na jeho změnu.

Celkové zhodnocení dopadlo tak, že ve všech škálách vzrostl počet bodů, tedy když nepočítáme se čtvrtou škálou otázek. Patrné zlepšení vykazovali žáci, kteří se nacházeli pod hranicí průměru a žáci s průměrným počtem získaných bodů. Téměř žádná změna není patrná u žáků, kteří dosáhli většího počtu bodů.

Graf č. 1: Výsledky šetření v třídě 6.B



Komentář: Z grafu lze vyčíst, že výsledky na začátku a na konci zkoumaného souboru jsou v každé škále prokazatelné změny v pozitivním směru.

Výsledky šetření třídy, kde nebyl proveden sociálně psychologický výcvik

Žáci 6.A kde nebyl prováděn sociální výcvik vykazoval v jednotlivých škálách většinou průměrné hodnoty.

Výsledek v první škále, která je zaměřena na vztahy mezi žáky a na vzájemné hodnocení, dopadl podprůměrně. Ani jeden z žáků nepřesáhl nadprůměrnou hodnotu, pouze jeden žák dosáhl 17 bodů. Pod hranici, která začíná pod bodem 9 se dostalo 5 žáků. V této třídě za stejnou dobu, kde nebyl prováděn sociálně psychologický výcvik, nedošlo k žádným změnám. Posun zaznamenal pouze jeden žák, který se dostal na hranici 9 bodů.

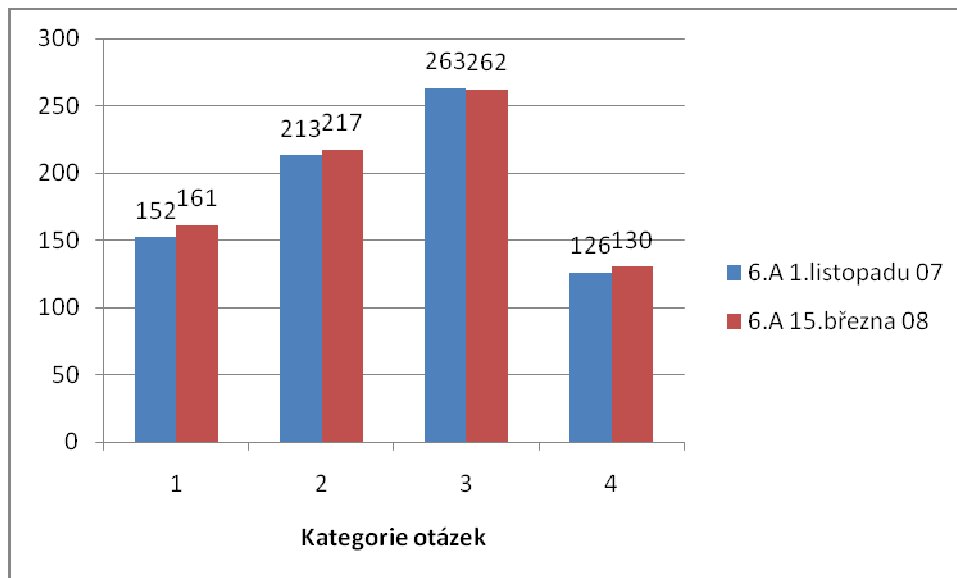
V druhé škále, orientované na pohled jednotlivce na kolektiv třídy, vykazuje shodné výsledky téměř stejný počet dětí, které se dostali pod hranici 12 bodů. Pod hranici se tedy dostalo 5 žáků, což znamená, že se ve školní třídě necítí dobře a považují ji za cizí. Zhruba po čtyřech měsících je stav téměř stejný, malý posun byl zaznamenán pouze u dvou žáků.

Třetí škála, zabývající se emocionálním prožíváním žáků v prostředí školního kolektivu, dopadla lépe než u předchozích dvou škál, pod průměr se dostali pouze dva žáci. Na konci projektu však žáci neprojevili téměř žádný posun, naopak měli celkově o jeden bod méně než při prvním měření.

Hodnocení vztahu rodinného prostředí a školy se zabývá čtvrtá škála otázek. Kde se podprůměr dostali tři žáci a zbytek třídy se vešel do průměru. Nikdo nedosáhl vyšších hodnot. Na konci období, měření ukázalo malé rozdíly k lepšímu u čtyř dětí.

Celkové zhodnocení šetření v této třídě, kde nebyl prováděn sociálně psychologický výcvik, podle grafu č. 2, zaznamenal statisticky významný rozdíl mezi prvním a druhým měřením výsledků.

Graf č. 2: Výsledky šetření ve třídě 6.A



Komentář: V jednotlivých škálách otázek jdou vidět nepatrné rozdíly na začátku intervalu a na konci.

Srovnání třídy 6.A a 6.B pomocí statistického párového t-testu

U třídy 6.B, která byla podrobena sociálně psychologickému výcviku, po 4 ½ měsících můžeme tvrdit, že vykazuje statisticky významné rozdíly.

Podle výsledků tohoto testu jednotlivých tříd můžeme konstatovat, že na základě porovnávání t a t_{α} můžeme tvrdit, že třída, která neprodělala sociální výcvik, který trval 4 ½ měsíce vykazuje statisticky významné rozdíly. To je možné vysvětlit faktem, že jde o přirozený vývoj, který prodělává každá sociální skupina.

Přestože se obě třídy statisticky významně posunuly ve výsledcích, při bližším kvalitativním rozboru jsou patrné rozdíly svědčící pro lepší vývoj v experimentální skupině. Tato skupina se pousnula pozitivně ve všech 3 sledovaných škálách, kdežto

skupina kontrolní pouze v první a třetí, zatímco ve druhé škále se výsledky zhoršily. Aby však úspěšně mohla proběhnout socializace žáků ve třídě je třeba, aby byla zkvalitněna i tato škála pozitivního pohledu na třídu. Zároveň je patrné, že v experimentální skupině se po proběhlém výcviku objevuje pouze minimum žáků s nízkou sociální akceptací ze všech zkoumaných škál tedy tři žáci, kdežto v kontrolní skupině jde o devět žáků.

Samozřejmě nechceme přeceňovat výsledky experimentu a uvědomujeme si, že sociální procesy jím facilitované tvoří pouze část všech sociálních procesů, které probíhají v rámci vývoje školní třídy. Je třeba si uvědomit, že žáci 6. tříd jsou již na prahu puberty a dokáží sami ovlivňovat skupinovou dynamiku. Pokud budou procesy probíhat neřízeně, vyskytuje se větší nebezpečí vzniku negativních vztahů a vazeb, nezačlenění některých žáků do třídy. Samozřejmě nemůžeme opomenout na úlohu učitelů ostatních předmětů, kteří svým přístupem k žákům pečují o vhodný rozvoj vztahů ve třídě například dobře voleným skupinovým vyučováním nebo zařazováním mimoškolních akcí.

6. Závěr

Předmětem této diplomové práce bylo zmapovat problematiku sociálních vztahů ve třídě, jejich utváření, průběh a jejich souvislosti, během školního roku. Popsat konkrétní možnosti zkvalitňování sociálních vztahů prostřednictvím sociálního učení a sociálně psychologického výcviku.

V teoretické části bylo mojí snahou vymezit základní pojmy z teorie sociálních skupin, rolí, klimatu třídy, možnosti učitele, jak může ovlivnit vztahy a co poskytuje současná škola. Bližší pozornost pak byla v práci věnována hrám zaměřeným na rozvoj osobnosti.

Praktickou část práce jsem věnoval výzkumu sociálních rolí a sociometrického statutu jednotlivých žáků na začátku školního roku a pak v průběhu roku kde sociální vztahy byly ovlivněny cíleně připravenými aktivitami.

Dalším úkolem praktické části bylo vytvoření zásobníku her a aktivit k pozitivnímu rozvoji interakce a komunikace, sociální percepce, poznávání druhých, sebedůvěry a sebeúcty. Při tvorbě a přípravě her jsem se snažil klást důraz na to, aby ve hrách nechyběly ani pohybové činnosti. Hry byly vypracovány vzhledem k věku dětí a také aby bylo možno je zařadit do různých předmětů výuky. Součástí každé jednotlivé hry při jejím popisu jsou důležité informace týkající se potřebných pomůcek, materiálu, organizace účastníků a vhodné motivace.

Tato práce má pro mne výzkumný a experimentální charakter. Snažil jsem se zde o propojení teorie a praxe a o změnu v sociálních vztazích a dovednostech dětí a tím tak podpořit pozitivní klima školní třídy. Využíval jsem metod sociálně psychologického výcviku a osobnostní a sociální výchovy. Snažil jsem se zařadit aspekty, které vedou k rozvoji komunikace, kooperace, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, kreativitě, řešení problémů a rozhodovacích dovedností.

Dalším důležitým úkolem, bylo zjištění zda využití souboru her vede k posunu ve škálách sociální akceptace u zkoumaného vzorku. Platnost všech tří hypotéz týkajících se této problematiky se potvrdila.

Je patrné, že zařazování her a aktivizační cvičení tohoto typu se pozitivně odráží na sociální akceptaci ve třídě. Proto bych chtěl doporučit všem učitelům, aby je co nejvíce zařazovali do výuky. Zdrojem informací a inspirací by pak mohl být soubor her vybraných v mé práci, ověřených a vyzkoušených v praxi. Zavedením těchto aktivit do běžné výuky si slibuji významné ovlivnění klimatu školní třídy, které významnou podmínkou zdravého učení, životní spokojenosti, vytvoření dobrých mezilidských vztahů. Tím celkově přispívá ke kvalitnějšímu životu. Nesmíme také zapomenout, že užití těchto aktivit ve výuce slouží k prevenci sociálně patologických jevů, a proto si myslím, že je pro dnešní školu výchovné působení nezastupitelné. Doporučuji proto při tvorbě školních vzdělávacích programů věnovat stejnou pozornost a prostor tématům sociální a osobnostní výchovy jako ostatním vyučovacím předmětům. Učitelé by si měli přestat myslet, že se tímto okrádají o čas. Je třeba si uvědomit, že tím učí žáky být a žít společně.

Učitelé, kteří se do této práce pustí, by měli dokonale poznat třídu, vztahy v ní, její rizika a slabá místa, prostřednictvím pozorování, rozhovorů, diskuzí či dotazníku. A na základě toho vytvořit program, který bude pro konkrétní třídu šitý na tělo. Měli by si dát ovšem pozor na to, že je velice náročné proniknout do dynamiky školní třídy a dokázat ji optimálně usměrňovat a že může občas svým necitlivým zásahem někomu uškodit. S toho důvodu bych každému doporučil, ze své zkušenosti, aby si každý učitel prošel takovým podobným výcvikem osobně.

Při tvorbě školních vzdělávacích programů je tedy nutné pečlivě plánovat nejen vzdělávací cíle, ale pamatovat v dostatečné míře i na zařazování průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu, včetně osobnostní a sociální výchovy.

Seznam pramenů

- ASTRIDE [online]. 2005 [cit. 2008-02-12]. Dostupný z WWW:
<<http://www.astride.estranky.cz/>>.
- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení v 28 krocích*. Portál, Praha, 1994, ISBN 80-8528276-3
- BELTZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich dovednosti*. Dana Lisá. [s.l.] : [s.n.], 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- CANFIELD, J., WELLS, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Portál, Praha, 1995
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Portál, Praha, 1994
- CARNEGIE, D. *Jak získávat přátele a působit na lidi*. Talpress, Praha, 1997
- ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti*. Doplněk, Brno, 1998, ISBN 80-7239-010-4
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. SPN, Praha, 1983
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. (MK UNESCO), UIV, Praha, 1997
- FOUNTAIN, S. *Místo na slunci*. Tereza, Praha, 1994
- HAYESOVÁ, N. *Principles of Social Psychology*. Portál, Praha, 2000, ISBN 80-7178-415-X
- HELMS, W. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Portál, Praha, 1996
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál, 2004, ISBN 80-7178-888-0
- HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život I. a II.* Portál, Praha, 1995
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Metody aplikované sociální psychologie*. [s.l.] : [s.n.], 1989. 159 s. ISBN 60-111-88.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno : AISIS, c2005. 169 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-5612-4.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W., Portál, Praha, 2006, ISBN 80-7367-092-5
- HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. Století*. Paido, Brno, 1998
- HOUŠKA, T. *Škola je hra!* Houška, Praha, 1991, ISBN 80-900704-9-3

- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. [s.l.] : [s.n.], 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- JUHÁS, Jan. *Dotazník sociálnej akceptácie*. [s.l.] : [s.n.], 1990. 28 s.
- KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Ivana Peprná. [s.l.] : [s.n.], 1995. 151 s. ISBN 80-7178-032-4.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Portál, Praha, 1999
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Spirála, Kroměříž, 1995, ISBN 80-901873-0-7
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Dominik Dvořák. [s.l.] : [s.n.], 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LAŠEK, J. *Psychologické klima školních tříd*. PF HK, Hradec Králové, 2001
- Národní program rozvoje vzdělávání*. MŠMT, Praha, 2001
- Osobnostní a sociální výchova* [online]. 2001 [cit. 2008-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv>>.
- PELTOVÁ, N. *Umění komunikace*. Portál, Praha, 2004
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Portál, Praha, 1996, ISBN 80-7178-070-7
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP, Praha, 2004
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Portál, Praha, 1995,
- ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Portál, Praha, 2005, ISBN 80-7178-923-2
- SMITH, T. *Třída plná pohody*. Portál, Praha, 1995
- ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. [s.l.] : [s.n.], 1998. 112 s.
- VALENTA, J. *Učit se být, Strom*. Praha, 2000, ISBN 80-86106-08-X
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie 1 : Člověk a sociální instituce*. [s.l.] : [s.n.], 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6.

Dotazník sociální akceptace

1. Záleží mi na názoru mých spolužáků	Nikdy	Občas	Téměř vždy	Stále
2. Jsem spokojen s tím, jak si mě ve třídě váží	Občas	Někdy	Často	Vždy
3. Přátelím se se svými spolužáky i mimo vyučování	Občas	Obvykle	Často	Vždy
4. Mám jiné zájmy než moji spolužáci	Nikdy	Občas	Téměř vždy	Stále
5. Věřím, že v budoucnosti mi spolužáci pomohou	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
6. Mezi spolužáky jsem oblíbený	Nikdy	Občas	Často	Vždy
7. Zapadnu do jakékoliv skupiny v naší třídě	Občas	Někdy	Často	Vždy
8. Ve třídě se mají nejlíp ti, kteří se drží v ústraní	Nikdy	Občas	Obvykle	Vždy
9. V jiné třídě bych se cítil líp	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
10. Na život v naší třídě budu vzpomínat v dobrém	Občas	Někdy	Téměř vždy	Stále
11. Bojím se ve třídě vyjádřit svůj názor	Nikdy		Někdy	Často
12. Se všemi spolužáky vycházím dobře	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
13. Při vystupování před kolektivem mám problémy	Nikdy	Občas	Často	Vždy
14. Se spolužáky si dobře rozumím	Občas	Někdy	Téměř vždy	Stále
15. Umím bavit společnost v naší třídě	Nikdy	Občas	Často	Téměř vždy
16. O svoje úspěchy se rád podělím ve třídě	Občas	Někdy	Často	Stále
17. Spolužáci mi podají pomocnou	Nikdy	Občas	Téměř	Vždy

PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK SOCIÁLNÍ AKCEPTACE

ruku			vždy		
18.	Mrzí mě, když se ve třídě nedokážeme sjednotit	Nikdy	Občas	Často	Vždy
19.	Vůči těm, kteří se nechtějí podřídít většině, je možné použít i tvrdší metody	Nikdy		Občas	Často
20.	Ve třídě mi chybí upřímný přítel	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
21.	Ve třídě se najdou i takoví spolužáci, kteří se ke mně chovají neupřímně	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
22.	Při střetnutí s některými spolužáky mi vadí moje nešikovnost	Nikdy	Zřídka	Někdy	Obvykle
23.	V naší třídě se hodnotí člověk známkou a ne podle toho jaké má vlastnosti	Nikdy	Občas	Někdy	Často
24.	Domnívám se, že moji spolužáci jsou lepší než já	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
25.	Stydím se, když se mi něco nepodaří	Nikdy	Občas	Často	Vždy
26.	Jsem citlivý na různé narážky ze strany spolužáků	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
27.	Někteří spolužáci závidí ostatním jejich úspěchy	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
28.	Když něco ve škole provedu, bojím se, že se to dozvědí rodiče	Nikdy	Občas	Obvykle	Často
29.	Chci, aby na mě byli rodiče hrdí	Občas	Často	Téměř vždy	Stále
30.	Záleží mi na mínění rodičů	Občas	Obvykle	Často	Stále
31.	Doma vyprávím o životě ve třídě	Nikdy	Občas	Často	Vždy
32.	Rodiče se za mně stydí	Nikdy		Občas	Někdy

